

CARMEN VERÔNICA DE A. R. NÓBREGA
ROSSANA DELMAR DE LIMA ARCOVERDE
SINARA DE OLIVEIRA BRANCO
WASHINGTON SILVA DE FARIAS
Organizadores

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LITERÁRIA: DISCURSOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS



**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LITERÁRIA:
DISCURSOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Carmen Verônica de A. R. Nóbrega
Rossana Delmar de Lima Arcoverde
Sinara de Oliveira Branco
Washington Silva de Farias

Organizadores

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LITERÁRIA:
DISCURSOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS**



2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

E24 Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas /
Organizadores Carmen Verônica de A. R. Nóbrega...[et al.].
— Campina Grande : UFCG, 2016.
378 p.

ISBN: 978-85-8001-186-9

1. Educação. 2. Discurso. 3. Ensino de Língua. 4. Linguística.
I. Nóbrega, Carmen Verônica de A. R. II. Arcoverde, Rossana
Delmar de Lima. III. Branco, Sinara de Oliveira. IV. Farias,
Washington Silva de. V. Título.

CDU 81'1:37

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edilson Amorim

Reitor

Prof. Vicemário Simões

Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves

Diretor Administrativo da Editora da UFCG

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas (UFCG)
Prof^{fa} Ms. Elisabeth Maria da Silva (UFCG)
Prof^{fa} Dr^a Eulália Vera L. Fraga (UFC)
Prof^{fa} Dr^a Glícia Azevedo Tinoco (UFRN)
Prof. Dr. Hélder Pinheiro (UFCG)
Prof^{fa} Dr^a Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Prof. Dr. Júlio César Neves Monteiro ((UnB)
Prof. Ms. Manassés Morais Xavier (UFCG)
Prof^{fa} Dr^a Márcia Candeia Rodrigues (UFCG)
Prof^{fa} Dr^a Márcia Tavares Silva (UFCG)
Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa (UFCG)
Prof^{fa} Dr^a Maria Augusta Reinaldo (UFCG)
Prof^{fa} Dr^a Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)
Prof^{fa} Dr^a Regina Celi Mendes (UFPB)
Prof^{fa} Dr^a Williany Miranda da Silva (UFCG)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 9

PARTE 1

ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA MATERNA

CRENÇAS SOBRE ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO
SUBPROJETO PIBID-LETRAS-UFCG.....13
Márcia Candeia Rodrigues (UFCG)

A ORALIDADE FORMAL: O SEMINÁRIO ACADÊMICO E SUAS ESTRATÉGIAS
DIDÁTICO- DISCURSIVAS..... 35
Glenda Hilnara Meira Feliciano (UFCG)
Williany Miranda da Silva (UFCG)

ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 55
Maria de Fátima Alves (UFCG)
Haniessy Matsun de Lima (UFCG)

IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE ESCRITA
EM LÍNGUA MATERNA: O QUE MUDOU, AFINAL? 83
Glícia Azevedo Tinoco (UFRN)

ATIVIDADES DE LINGUAGEM EM CONTEXTO DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE
O USO DA TECNOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 93
Williany Miranda da Silva (UFCG)

ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES ADVERBIAIS GERUNDIAIS E TEXTUALIZAÇÃO
DE GÊNEROS ACADÊMICOS: REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS DIDÁTICAS 115
Maria Augusta Reinaldo (UFCG)

A SEMÂNTICA (DA ENUNCIÇÃO) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
LINGUÍSTICA MODERNA 133
Telma Cristina Gomes da Silva

GEOLINGUÍSTICA BRASILEIRA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DIÁLOGOS COM O LIVRO
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS 149
Jackson Cícero França Barbosa (UFPB)

ENQUANTO ISSO... DILMA É VAIADA E XINGADA NO ÍTAQUERÃO:
A ESTRUTURA E O ACONTECIMENTO EM ENUNCIADOS CONCRETOS..... 175
Manassés Morais Xavier
Maria Ester Vieira de Sousa
Maria De Fátima Almeida

A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E OS MULTILETRAMENTOS: O PAPEL DA LINGUAGEM NO FAZER DOCENTE CONTEMPORÂNEO	189
Fábio Alexandre Silva Bezerra (UFPB/DLEM)	

PARTE 2

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE

A RELAÇÃO DE WEI-WEI COM A LÍNGUA FRANCESA NO ROMANCE UNE FILLE ZHUANG: ANÁLISE DO PAPEL DAS EMOÇÕES DO PERSONAGEM-NARRADOR.....	177
Rosiane Xypas (UFPE)	
UM RELATO DE PESQUISA NA PRÁTICA DE ENSINO: ESBOÇANDO TRANSFORMAÇÕES	193
Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)	
O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA NA CONTEMPORANEIDADE.....	207
Mônica Fiuza Bento de Faria (UFRN)	
O PAPEL DAS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E DAS ATITUDES LINGÜÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	217
Idelso Espinosa Taset (UFCG)	
SINTAXE DAS COMPLETIVAS INTRODUZIDAS POR QUE-I E SE-I EM PORTUGUÊS EUROPEU	235
Secundino Vigón Artos (UFCG)	
LINGUAGEM CONTROLADA & TRADUÇÃO AUTOMÁTICA DE <i>ABSTRACTS</i>	289
Deivid Gomes Lira Cleydstone Chaves dos Santos	

PARTE 3

ENSINO E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA

LITERATURA, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PIBID	309
Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)	
UMA NARRATIVA DE SUSPENSE NO PNBE (2013)	331
Márcia Tavares Silva (UFCG)	
A LITERATURA DE CORDEL NO CIBERESPAÇO: O HIPERTEXTO COMO PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DA LINGUAGEM POPULAR.....	355
Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB) André Luiz da Silva (UEPB)	

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de reflexões apresentadas e suscitadas no IX SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA (IX SELIMEL), evento realizada na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período de 04 a 06 de novembro de 2015. O Seminário foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) UFCG e seus Grupos de Pesquisa¹, com apoio da Unidade Acadêmica de Letras, da Direção do Centro de Humanidades, das Pró-Reitorias de Administração e Pós-Graduação e da Editora da UFCG (EDUFCG).

O tema central do IX SELIMEL – “EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E LITERÁRIA: DISCURSOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS” –, foi desenvolvido em duas linhas de reflexão: a) dos processos educativos e de ensino e aprendizagem da língua portuguesa (como língua materna ou estrangeira), e de línguas estrangeiras, em espaços escolares e não escolares; b) da formação de professores de línguas (materna e estrangeiras), de literatura (materna e estrangeiras) e de tradutores.

Os trabalhos discutidos durante o IX SELIMEL promoveram a circulação e debate de estudos e pesquisas acerca da formação docente inicial e continuada de professores de língua(s), literatura e tradução, bem como de propostas de reflexão e apoio teórico-metodológico para a formação e ensino-aprendizagem de línguas e de literaturas, contemplando a pluralidade de áreas, objetos e quadros de referência do campo geral dos Estudos da Linguagem e das Línguas. Também propiciaram o intercâmbio de estudantes de Graduação e Pós-Graduação da área de Letras e áreas afins,

¹ Teorias de linguagem e ensino, Abordagens de textos literários na escola, Estudos da tradução: teoria, prática e formação do tradutor e Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, todos cadastrados no CNPq.

envolvidos na investigação de questões sobre língua, literatura, discurso e tradução e seu ensino.

Os artigos aqui compilados, sobretudo de pesquisadores da própria instituição promotora do evento, refletem, em boa medida, as preocupações e discussões compartilhadas no IX Selimel. Por essa razão este livro recebeu o mesmo título do evento do qual se originou.

O livro está organizado em três partes, conforme uma divisão por áreas de pesquisa e temáticas². A primeira parte, intitulada Ensino e aprendizagem na formação docente de língua materna, reúne trabalhos na área de Língua Portuguesa, abordando questões ligadas ao ensino e aprendizagem de leitura, escrita e à formação de professores nos campos de investigação da leitura, da escrita e dos gêneros textuais e/ou discursivo, com destaque para os gêneros acadêmicos. A segunda parte, denominada Ensino de Línguas Estrangeiras na Contemporaneidade, encerra trabalhos na área de línguas estrangeiras (francês, espanhol, inglês) e também um trabalho sobre o português europeu. A terceira parte, chamada Ensino e vivências na formação de professores de literatura, agrega três trabalhos na área de literatura em sua relação com o ensino.

Desejamos a todo/as uma boa reflexão!

O/as Organizador/as

PARTE 1

ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LÍNGUA MATERNA

² A responsabilidade pelo conteúdo, uso de imagens e revisão formal e textual dos trabalhos é de seus autores.

CRENÇAS SOBRE ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIAS NO SUBPROJETO PIBID-LETRAS-UFCG

Márcia Candeia Rodrigues (UFCG)

RESUMO

As crenças são objeto de estudo de várias áreas do conhecimento – Psicologia, Educação, Linguística Aplicada – e, mesmo não havendo um consenso conceitual entre elas, vários fatores estão inter-relacionados no seu reconhecimento entre aprendizes e professores de língua. O conceito de crenças de aprendizagem abrange um conjunto de denominações e sinaliza, conforme Barcelos (2004) e Silva (2005), representações; suposições; ideias populares; uma forma de conhecimento estável, declarável, intuitivo, implícito ou explícito; um tipo de conhecimento metacognitivo; um modo de aprendizagem e de ensino de língua estrangeira; um processo de aprendizagem; aspectos culturais sobre o ensino e sobre a aprendizagem; um conjunto de valores, de concepções. Neste artigo, objetivamos situar o conceito e os estudos sobre crenças de aprendizagem da língua portuguesa, a partir das contribuições da Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada. Para tanto, discutimos experiências de bolsistas do subprojeto PIBID-Letras – UFCG no tocante ao planejamento de ações de ensino da língua portuguesa para alunos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande, PB. Como resultado, constatamos que as experiências que os alunos bolsistas trazem de sua história escolar são confrontadas com a condição de professor em formação inicial que têm. Nesse sentido, as experiências refletidas oportunizadas pelo subprojeto ampliam as possibilidades de o aluno melhor tratar didaticamente a língua enquanto objeto de ensino e, por consequência, refletir sobre o papel e engajamento social a ser assumido em um futuro profissional próximo.

Palavras-chave: Crenças. Conhecimento. Ensino da língua portuguesa. PIBID-Letras UFCG.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de situar o conceito e os estudos sobre crenças de aprendizagem da língua portuguesa, a partir das contribuições da Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada. Para tanto, discute experiências de planejamento de ações de ensino da língua portuguesa para alunos do ensino fundamental (do 6º ao 9º anos) de uma escola pública da cidade de Campina Grande, PB.

O subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência), Letras da UFCG, Campina Grande, volta-se para a promoção de práticas de leitura e de escrita de textos de gêneros diversos no ensino fundamental (6º ao 9º anos), e mais um conjunto de atividades que acrescentam e reforçam a trajetória do curso de Letras na promoção articuladora entre ensino, pesquisa e extensão. As ações previstas envolvem diagnósticos escolares com foco na ação docente e discente, avaliação e planejamento de aulas, leitura, análise e produção de atividades e materiais de ensino. Ao todo, o subprojeto envolve 28 bolsistas, quatro supervisores e duas coordenadoras de área subdivididos em duas escolas públicas da cidade.

Nesse contexto, diversas questões sobre o ensino da língua portuguesa são colocadas no debate, uma vez que os bolsistas têm, com significativa relevância, a oportunidade de se deparar com o embate entre teoria e prática e, portanto, de confrontar crenças cristalizadas, e em mudança, sobre o ensinar e aprender a língua portuguesa. Essas crenças representam, de algum modo, concepções e conhecimentos construídos social e culturalmente sobre a própria língua e sobre como tratá-la como objeto de ensino.

Para tanto, o trabalho se divide em três seções, além desta introdução: 1) tratamos, inicialmente, este conceito de forma ampla no tópico: “crenças de aprendizagem de língua: conceitos, tendências, diálogos”; 2) estabelecemos relações entre “crenças e conhecimento”, 3) em seguida, discutimos a rotina de planejamento das ações de reflexão e ensino da língua portuguesa na rotina de trabalho dos bolsistas PIBID-Letras UFCG, e, por fim, apresentamos as considerações finais.

1. CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: CONCEITOS, TENDÊNCIAS E DIÁLOGOS

O estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas tem revelado conceitos distintos para o termo, embora eles estejam sempre relacionados, como descreve Barcelos (2004) e Silva (2005). Esses conceitos advêm da Filosofia, da Educação, da Psicologia Cognitiva, da Sociologia e da Linguística Aplicada. De acordo com esses autores, o início dos estudos sobre crenças de aprendizagem é marcado pelo uso do termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos” para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças¹”. As pesquisas realizadas nesse período (1978) tinham como foco a ação do professor e descreviam como ele tomava decisões, agia e refletia sobre elas. Na Linguística Aplicada, o termo aparece em 1985 com Horwitz, ganhando visibilidade através do instrumento BALLI - Beliefs About Language Learning Inventory - para se levantar as crenças de professores e de alunos de maneira sistemática.

Desde então, uma diversidade de conceitos caracteriza, sobretudo, a área de onde provém - Psicologia, Educação, Linguística Aplicada -, mesmo que seja consenso entre eles, que fatores inter-relacionados atuam na formação de crenças de aprendizes e de professores de língua, em especial a estrangeira, já que ela é foco em boa parte das pesquisas desenvolvidas dentro e fora do contexto brasileiro². Na literatura, o conceito sobre crenças de aprendizagem abrange um conjunto de denominações e sinaliza, conforme Barcelos (2004, p. 130-132) e Silva (2005, p. 58-69), representações; su-

1 Descrições usadas por Honsfeld (1978 citado por BARCELOS, 2004 e SILVA, 2005), para se referir a crenças na aprendizagem de língua.

2 Em 2008, Barcelos fez a análise de 47 dissertações e teses defendidas sobre as crenças de aprendizagem de língua, a saber: 1. O professor em formação inicial (BARCELOS, 1995; SILVA, I., 2000; CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001; SILVA, K, 2005; LUZ, 2006); 2. o professor em serviço (DAMIÃO, 1994; REYNALDI, 1995; FÉLIX, 1998; ROLIM, 1998; MALÁTER, 1998; CARAZZAI, 2002; PERINA, 2003; LEITE, 2003; ARAÚJO, 2004; KUDIESS, 2005) e 3. Professores em formação inicial e em serviço (GIMENEZ, 1994; NONEMACHER, 2002; SILVA, S., 2004; GRATÃO, 2006; MARQUES, 2001).

posições; ideias populares; uma forma de conhecimento estável, declarável, intuitivo, implícito ou explícito; um tipo de conhecimento metacognitivo; um modo de aprendizagem e de ensino de língua estrangeira; um processo de aprendizagem; aspectos culturais sobre o ensino e sobre a aprendizagem; um conjunto de valores, de concepções.

As investigações sobre as crenças de aprendizagem (NESPOR, 1985; WOODS, 2003, ELLIS, 2005, 2008) demonstram que professores e alunos são seus portadores anônimos e, mesmo quando têm conhecimento dessa existência e de como elas operam, as ações que ambos realizam podem apresentar conformidade ou serem divergentes do que se espera de suas crenças. Isso por que, muitas crenças reforçam e induzem ações e comportamentos cotidianos, caracterizam a experiência das pessoas, motivam julgamentos sobre o que é “bom” ou “ruim” em termos de aprendizagem e ensino de língua, independente da realidade cultural, social ou econômica a qual elas pertencem. As crenças também fazem referência ao que aprendizes e professores acreditam ser verdadeiro sobre esses objetos (as línguas, as ações), processos (de ensino e aprendizagem) e concepção do que eles são (BARCELOS, 1995).

Para Barcelos e Silva, as crenças abrangem áreas diversas dos modos eleitos pelos alunos para aprender, interagir com outros, organizar suas rotinas, valorizar e rejeitar ações e são, por essas razões, muito plurais e, ao mesmo tempo, muito híbridas, porque não possuem limites determinados (NESPOR, 1985), mas fronteiras tênues que absorvem outros modos de ser. São também resistentes, porque indicam que a mudança nem sempre ocorre, embora existam motivos ou desejos para isso.

Para esclarecer essa abrangência e pluralidade, Madeira (2008) estabelece alguns fatores que merecem discussão na definição das crenças de ensino de língua estrangeira³: 1) os hábitos arraigados, 2) as questões afeti-

³ Embora o autor enfoque a aquisição de uma segunda língua, os fatores também se aplicam ao ensino de língua materna. Muitas pesquisas (GERALDI, 2000; SOARES, 2002), inclusive, demonstram que o ensino da língua portuguesa para seus falantes ocorre como se ela fosse estrangeira e, por essa razão, é tão evidente o distanciamento entre a língua materna e seus falantes.

vas, 3) os fatores socioculturais e 4) conceitos inadequados adquiridos. Ao discuti-los, destaca que os **hábitos arraigados** impedem o aparecimento ou a renovação de novas práticas, ações e atitudes. Eles são fortalecidos na experiência acumulada pelos agentes sociais e que, muitas vezes, essa experiência influencia, tanto positiva quanto negativamente, a aprendizagem da língua estrangeira. Isso é perceptível na ação do professor e, também, na ação do aluno, uma vez que essa relação de ensino-aprendizagem requer o reconhecimento de que “cada escola é moldada a partir de tradições de ensino e aprendizagem que exercem influências variáveis sobre o professor que, por sua vez, traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 11).

A experiência é entendida como algo que se constrói a longo prazo e, de modo particular, como algo que desnaturaliza a compreensão de que somos portadores das mesmas crenças. As experiências acumuladas nos permitem atribuir significados específicos para determinadas formas de agir e ainda nos possibilita contrariar as ações rotinizadas no conjunto social. Para Teixeira⁴ (2010),

a experiência, grosso modo, diz respeito ao agir que permite aos corpos se modificarem uns em relação aos outros, modificando-os reciprocamente. Os corpos agem e reagem, para conquista de um equilíbrio de adaptação. (...) No plano humano, o agir e o reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência (TEIXEIRA, 2010, p. 33-34).

Para o autor, a experiência é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela se envolvem - situação e agente - são modificados.

⁴ De acordo com Teixeira (2010), a experiência emerge também da interação do homem com vários corpos, ou seja, com o ambiente, com as regras e com os comportamentos sociais, com outros homens, enfim.

É transitória, passageira e pessoal. Não é em si cognitiva, mas pode ganhar esse atributo. As experiências são classificadas, de acordo com Teixeira (2010, p. 35-37) em três tipos fundamentais:

- Experiências que nós apenas temos. Não só não chegamos a conhecer seu objeto, como, às vezes, nem sabemos que as temos.
- Experiências refletidas, que chegam ao conhecimento, à apresentação consciente. Levam ao aparecimento da inteligência: ganham processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhem meios, selecionam fatores, refazem-se a si mesma.
- Experiências dos vagos anseios do homem. Qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que presente e adivinha.

A experiência, cuja referência muitas vezes elegemos para falar das crenças, sejam elas sobre a aprendizagem de língua e/ou da escrita, é a educativa, porque ela se inclui no conjunto das experiências refletidas. Sua base está fundamentada na aquisição (in) voluntária e na mediação sistemática de determinados conhecimentos e na forma como fomos instruídos para realizar escolhas e para demonstrá-las em ações racionais. No entanto, aprendemos com todas experiências e a partir delas adquirimos hábitos, não só as escolares, mas também as cotidianas ou de vida, embora reconheçamos que, naquele espaço, ocorrem reflexões mais regulares e didáticas sobre objetos e fatos, sobre o próprio conhecimento e sobre como aprendemos (TEIXEIRA, 2010). Ao refletirmos, criamos inter-relações metacognitivas e ativamos as experiências acumuladas sobre a aprendizagem, ensino ou uso de uma língua, por exemplo, para confrontá-las com as atuais; selecionamos modos conhecidos de ação ou reformulamos esses modos, julgando o quanto eles foram eficazes para o desenvolvimento de novas habilidades ou para melhorar as existentes.

Nesse sentido, Teixeira (idem) acredita que as experiências são fundamentais para a aprendizagem e para a própria vida das pessoas. Ele afirma

que “vida, experiência, aprendizagem - não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos, aprendemos” (TEIXEIRA, 2010, p.37).

No espaço escolar, a experiência oportuniza a capacidade de refletir sobre o conhecimento aprendido, mesmo que, culturalmente, o modelo educacional praticado no Brasil, seja no ensino fundamental - primeira ou segunda fase (Cf. GERALDI, 2000; SOARES, 2002; KLEIMAN, 2007; ROJO, 2008; BEZERRA, 2010) - ensino médio e superior (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011; LOPES-ROSSI, 2011; BENTES, 2011; ROJO, 2008; BARBOSA e COLLINS, 2011; MOTTA-ROTH, 2010, 2011; MACHADO, 2010, MENDONÇA, 2001, 2010; KOCH e ELIAS, 2010, entre outras referências), tenha estimulado, de forma discreta, a reflexão, o questionamento e a atitude crítica. Então, as experiências refletidas podem ser estimuladas e planejadas, sistematicamente, para a promoção da interação e mediação entre os membros de um grupo.

É inegável que a experiência sinaliza pistas de como ensinar e de como aprender uma língua, tanto que, às vezes, o professor é influenciado a ensinar como aprendeu e, de modo semelhante, o aluno, mesmo que inconscientemente, busca aprender as línguas ou disciplinas sem diferenciá-las ou diferenciar as situações que envolvem cada contexto de aprendizagem. Como consequência, salienta Madeira (2008), professores e alunos tendem a não reconhecer as vantagens de outras ideias, atividades ou materiais com os quais não tenham familiaridade e, da mesma forma, os aprendizes já trazem consigo todo um conjunto de construtos pessoais sobre como se aprende um novo idioma e, conseqüentemente, tendem também a rejeitar práticas e matérias que não lhes são familiares.

Além do hábito arraigado na experiência de professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem, as **questões afetivas** (MADEIRA, 2008) podem ser demonstradas no processo de ensino de língua de forma implícita ou explícita e podem ser observadas, em especial, através da escolha e da produção de atividades e de material didático que o professor realiza. De modo pontual, essas questões são verificadas na relação que se

estabelece entre o material, as atividades e o que é típico do público-alvo. Na verdade, sinalizam uma forma de respeitar a cultura de um grupo e valorizar seus aspectos particulares e, ainda a forma como os professores lidam com mudanças e comportamentos pessoais. Embora sejam, muitas vezes, secundárias no processo de ensino e de aprendizagem de língua, as questões afetivas implicam modos específicos de relacionamento com a língua a ser ensinada/aprendida, com as particularidades do público e, inclusive, com a cultura do outro e com aquilo que diferencia grupos no conjunto social.

Essas questões também envolvem as discussões sobre como as crenças se relacionam com as expectativas e com a motivação dos alunos. A partir da teoria da expectativa-valor, Lima (2006, p. 149) explica que, mesmo sendo considerada uma teoria preliminar, essa teoria “é importante porque assume a motivação como o resultado da relação entre dois fatores: 1. A crença de que as ações particulares produzirão resultados específicos; 2. O valor atribuído a esses resultados”. Nessa perspectiva, quanto maior forem as expectativas e a motivação de alunos e de professores para o ensino e a aprendizagem de língua, mais positivos serão os resultados e o valor atribuído a eles. Esse valor pode se caracterizar por quatro componentes: 1) o valor da realização; 2) o valor intrínseco ou interesse e prazer em realizar a atividade; 3) o valor da utilidade extrínseco ou a consciência de como a tarefa se relaciona com os objetivos; e 4) o valor que está vinculado ao custo ou valor negativo - avaliação de esforço e de tempo dispensado a uma ação e aos custos emocionais, como ansiedade e medo de falha.

Essa teoria tem influência da Teoria Social da Cognição desenvolvida por Bandura (1986). Para este autor, quando aprendemos, fazemos isso por motivação, pelo comportamento observado e validado, pelo envolvimento e interação com o objeto aprendido e com base em um repertório de crenças que adquirimos a partir de experiências anteriores. Tomando como referência os resultados dessas experiências, premeditamos, autorregulamos e refletimos comportamentos e ações. Nesse sentido, funcionamos como contribuintes de nossa própria motivação, comportamento

e desenvolvimento, porque possuímos, como explica Bandura (1986), a capacidade vicária, mais precisamente, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, presumindo pensamentos, ações, comportamentos.

Ao reforçar a compreensão de Bandura, Lima (2006, p. 150) considera a expectativa como um subtipo de crença, “uma espécie de crença que age no pensamento antecipatório e influencia a motivação do aluno para a aprendizagem”. Atento ao comportamento e às atitudes dos alunos, o professor pode criar situações de mediação nas quais o agente seja incentivado e tenha a oportunidade de incorporar incentivos externos tornando-os, em certa medida, internos ou seus.

As questões afetivas, vistas de outro modo, podem revelar o quanto estamos envolvidos com a língua ensinada/aprendida, com as questões históricas, sociais e, possivelmente, ideológicas que motivam o ensinar/aprender essa língua, mesmo que a motivação seja algo bastante subjetivo e, portanto, nem sempre latente em situações de aprendizagem.

Outro fator tratado por Madeira (2008) e Almeida Filho (2002) são **fatores socioculturais**. Eles são recorrentes entre as pesquisas sobre crenças de aprendizagem de língua, porque incluem aspectos da região, da etnia e da classe social. A partir desses aspectos, as crenças de aprendizagem de língua podem sugerir, por exemplo, como uma região pode privilegiar, mais ou menos intensamente, uma determinada língua; como os alunos podem buscar, valorizar ou rejeitar uma língua. Apoiando-se em Dufva (2003), Barcelos (2004, p. 30) afirma que seria “um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”. Nesses aspectos, também estão incluídos os motivos ou razões que justificam a aprendizagem de uma língua, e isso diz respeito a um fator um tanto aplicado do aprender, como salientava Dewey (2010).

O último fator discutido por Madeira (2008) são os **conceitos inadequados adquiridos**. Esses conceitos são formados no cotidiano das pessoas, pela mídia e/ou cultura popular. No Brasil, é comum, por exemplo, que os alunos cheguem à escola achando que não aprendem a língua

portuguesa, porque ela é difícil, porque sempre tiveram dificuldade de compreender a gramática; e, na mídia, é rotineira a veiculação de matérias que reforçam o fracasso escolar, o pouco domínio da língua portuguesa dos brasileiros em situações mais formais⁵, etc. Em função dessa realidade, o ensino de língua e a relação que o aluno estabelece com essa aprendizagem, já ocorrem permeados de pré-conceitos, alguns deles resistentes às novas condições de uso dessa língua e sua aprendizagem. Embora não sejam generalizáveis, essas são a concepção de aluno, de professor, de língua e de ensino verificáveis nas escolas brasileiras.

Ainda de acordo com Madeira (2008), a tendência de se considerar o aprendiz de perto e a diversidade das estratégias por ele utilizadas na solução de problemas, dá mais força à investigação sobre crenças, para compreender sua visão sobre o processo de aprendizagem. Um olhar que pode trazer à tona crenças que merecem modificações radicais ou pode fazer modificar crenças tidas como fórmulas certas.

A partir do exposto, o conceito de crença está envolto de uma natureza sociocultural e de outra cognitiva (BARCELOS, 1995). Enquanto socioculturais, as crenças nascem das experiências acumuladas e das interações entre as pessoas, e são caracterizadas por todos os aspectos descritos por Madeira. Elas sinalizam as diversas coisas que acreditamos, desde comportamentos comuns, como o que esperamos, por exemplo, para homens e mulheres, até as condutas mais elaboradas, pensadas para situações formais, como uma audiência jurídica e seus usos típicos de linguagem. Sob a influência do sócio e do cultural, as crenças evidenciam os modos de or-

5 Cf. Dourado, 2005 – Neste documento - Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – o autor demonstra que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa nas redes pública e particular de ensino é preocupante. “A média de desempenho dos estudantes de 4ª série foi de 169 pontos. A média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos. Esses indicadores retratam a necessidade de desenvolvimento de ações e programas articulados direcionados a melhoria do processo ensino-aprendizagem, das condições objetivas das escolas e, certamente, da melhoria dos processos de formação (inicial e continuada) dos professores” (DOURADO, 2005, p.14).

ganização dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, o que cada um privilegia em detrimento do que avaliam negativamente. Embora a aceitação dessa condição seja, em princípio, simples, ela revela que condutas, pensamentos e usos de linguagem são diversos, múltiplos.

Enquanto cognitivas, revelam modos e procedimentos de como lidamos com problemas, como refletimos sobre nossas ações e sobre o mundo que nos cerca. A esse respeito, Matlin (2004) esclarece que usamos nosso raciocínio para agir de forma dedutiva ou tomar decisões, e isso também tem relação com as crenças. Elas influenciam o modo como resolvemos alguns problemas, como pensamos e tiramos conclusões sobre eles, considerando o que acreditamos e não só o uso de regras lógicas. “De maneira geral, as pessoas ficam propensas a cometer erros quando a lógica de um problema de raciocínio entra em conflito com seus conhecimentos prévios e básicos” (MATLIN, 2004, p. 265) e, nesse sentido, as crenças podem influenciar, de forma negativa, uma tomada de decisão.

Entretanto, as últimas duas décadas, esclarece Woods (1997), os estudos sobre crenças têm dado destaque ao papel ativo do aluno no processo de aprendizagem de línguas. Esses estudos (1970 e 1980) revelam como ele tem tomado decisões, tem agido com certa autonomia e selecionado estratégias de aprendizagem, e tornam-se discussões-chave para o ensino. Para evitar tomadas de decisão que desconsideram essa nova condição, é preciso um pensamento flexível e mais criterioso para ação. Pensar, na dimensão proposta, requer disponibilidade e abertura para aceitar outras decisões, inclusive aquelas que nos contrariam.

Ainda sob uma visão cognitiva, as crenças demonstram a natureza do conhecimento e da aprendizagem dos alunos, possibilitando investigações sobre o que eles fazem ou dos mecanismos subjacentes à metacognição. Assim, as crenças também incidem sobre a aprendizagem pessoal e influenciam o pensamento, o raciocínio e a resolução de problemas. Vistas como um componente do conhecimento cognitivo, as crenças sobre a

aprendizagem de língua incluem como os indivíduos entendem e pensam a própria aprendizagem, com base em seus objetivos e necessidades e à luz de sua experiência, aptidão e motivação de cada um. Desenvolvemos estes aspectos, no item seguinte.

2. CRENÇAS E CONHECIMENTO: ESTABELECENDO RELAÇÕES

A relação entre conhecimento e crenças é uma preocupação recente. Em 1985, Nespôr estabeleceu essa distinção, a partir do detalhamento de duas linhas de investigação sobre crenças: a primeira diferenciava as crenças de outras formas de conhecimento e, a segunda, demonstrava como sistemas de crenças funcionam para operar no pensamento. De acordo com a primeira linha, as crenças são descritas por serem: pressuposições existenciais e alternativas, por terem carga afetiva e avaliativa, por possuírem uma estrutura episódica, e ainda, por serem pouco consensuais e ilimitadas. Assim, as crenças são concebidas como transitórias, alternativas e estão, intimamente, ligadas às preferências, às afinidades e às experiências das pessoas.

O conhecimento, por outro lado, muda com uma relativa estabilidade e é, por essa razão, mais evidente, declarável, consensual. É, também, situado e distribuído, é compartilhado entre os membros experientes e novatos de um grupo (NESPOR, 1985). Para Woods (2003), o conhecimento em questão no ensino e aprendizagem de língua refere-se, tipicamente, a dois tipos de conhecimento: o linguístico - aquele que diz respeito ao que o aluno conhece sobre uma língua e sabe declará-lo, ou até o conhecimento que nele está subjacente - e conhecimento de mundo, que tem relação com sua competência⁶ para fazer uso dessa língua. Hoje, no entanto, a compreensão de competência abrange discussões mais amplas sobre a capacidade de os alunos aprenderem uma língua para poderem manipulá-la

⁶ Woods (2003) faz referência à expressão “competência linguística” utilizada por Chomsky, para descrever o conhecimento linguístico do aluno.

linguística, textual e discursivamente, como demonstra a pesquisa realizada por Baltar (2003).

No contexto de sala de aula, as percepções, crenças, atitudes e conhecimento metacognitivo que os estudantes trazem consigo para a situação de aprendizagem têm sido reconhecidos como um importante fator de contribuição para o processo de aprendizagem e para seu sucesso final. Para o aluno, em particular, essa compreensão tem favorecido o que Bernardin (2003, p.132) chama de clareza cognitiva. Ela é responsável por fazer indicações sobre o próprio ato de aprender, ou seja, encontrar-se na clareza cognitiva significa saber que aprende, por que aprende e como aprende. Para o autor,

isso parece dificilmente realizável a priori, se considerarmos a especificidade da atividade tal como a entendemos, caracterizada pelo processo (relativamente lento) de tomada de consciência dos objetivos, onde não são determinados previamente nem o porquê, nem como se vai aprender. Assim, deve-se compreender essa clareza não somente como preliminar, mas também como princípio a operacionalizar durante e após a atividade. Isso explica o lugar de destaque dado à discussão, favorecida pela participação no espaço de pequenos grupos e sistematizada no momento de elaborações coletivas. (BERNARDIN, 2003, p.132)

Saber o que vai aprender representa, dessa maneira, um indicativo importante no processo de construção da aprendizagem e, por sua vez, na própria consolidação do conhecimento. Essa condição, por outro lado, pode possibilitar a percepção das crenças que o aluno alimenta sobre como aprende, pode lhe permitir o contato com outras formas de aprendizagem, de modo que se sinta capaz de fazer, no conjunto disponível, algumas escolhas, já que há uma multiplicidade dos modos de realizar determinada atividade. De acordo com Bernardin (op. cit, p. 119), essa multiplicidade

ajuda o aluno a questionar suas hipóteses de aprendizagem, a perceber as exigências de uma ou outra escolha, a definir ou criar estratégias. Às vezes mais explícito ou vezes de forma mais discreta, o aluno vai apresentando comportamentos que sinalizam sua vontade de aprender e seu engajamento com a atividade.

3. EXPERIÊNCIAS PIBID -LETRAS - UFCG

À luz do exposto, as experiências vivenciadas pelos alunos, bolsistas do subprojeto PIBID-Letras - UFCG, se materializam, de modo amplo, com sua inserção na rotina escolar e, de modo restrito, com o contato com a ação docente, na qual se evidenciam a avaliação, o planejamento e a intervenção nas atividades de ensino da língua portuguesa. Inegavelmente, essa inserção e contato colocam em questão crenças que os mesmos trazem sobre o que é ensinar e aprender a língua, uma vez que estão, nesse momento, em processo de formação inicial⁷ e, portanto, em transição de sua condição de aluno para uma provável condição de professor. Em função disso, consideramos que as experiências vivenciadas ou a vivenciar têm como referência os **hábitos arraigados**, as questões afetivas, os fatores socioculturais e os conceitos (in)adequados característicos (MADEIRA, 2008) acumulados ao longo da vida escolar de cada um.

Ao mesmo tempo, não se pode deixar de considerar que essas mesmas referências podem ser alteradas ou ressignificadas ao longo dessa formação, afinal de contas, tratam-se de experiências refletidas (TEIXEIRA, 2010). Com base nelas, os alunos bolsistas constroem, de forma deliberada e voluntária, novos conhecimentos acerca do que é ensinar a língua portuguesa. Para tanto, essa experiência prescinde de um processo contínuo de reconhecimento e indagação dessa realidade, da análise e escolha de meios, estratégias e recursos didáticos disponíveis, e, por isso, está fundamentada

⁷ Consideramos a formação inicial, a fase de curso da graduação.

na aquisição (in)voluntária e na mediação sistemática de determinados conhecimentos e na forma como são instruídos para realizar escolhas e para demonstrá-las em ações racionais.

Nesse sentido, essas experiências proporcionam o estabelecido percurso: **Ação - Reflexão - Ação**, previsto nos PCN's de Língua Portuguesa (1998). Em um contexto de formação inicial, os alunos bolsistas refletem e criam inter-relações metacognitivas com outras realidades, outras experiências, o que nos permite reconhecer, por exemplo que é possível:

- a) Questionar e romper crenças sobre um paradigma de ensino no qual se instaura a figura do professor como detentor do conhecimento e, portanto, responsável único pelo conhecimento e por sua transmissão, para

reconhecer que a língua não é um objeto estático e isento de mudanças. Ao contrário, as experiências vivenciadas e refletidas na escola permitem que os alunos bolsistas consolidem, atestem e comprovem concepções de língua nas quais se verifica seu caráter social, histórico, cultural, ideológico. Por essa razão, elegê-la como objeto de ensino exige uma consistente abordagem teórica e metodológica dessas características, algo que ocorre à medida que o próprio aluno bolsista se envolve simultaneamente com as rotinas escolar e acadêmica. Pensar o reconhecimento aqui proposto exige, nessa direção, a didatização e a sistematização de situações de ensino da língua, ou seja, rompe-se também com o velho modelo de uma aula sitiada em si mesma e passa-se a considerar como a língua portuguesa encontra-se intimamente relacionada à compreensão de temas e conteúdos escolares que não seriam, via de regra, estritamente estudados na aula de língua portuguesa. Exemplifica essa possibilidade, o trecho de uma sequência didática planejada, em 2015, para alunos do 8º ano do ensino fundamental, de uma das escolas em que o subprojeto atua. Esta sequência tinha como objetivo geral: “Produzir seminários a partir de temáticas em torno do preconceito; e como objetivos específicos: a) Reconhecer o gênero oral seminário a partir do seu contexto de produção; b) Compartilhar

conhecimentos prévios acerca do gênero oral seminário; c) Estabelecer diferenças entre os gêneros orais seminário, entrevista e debate; d) Reconhecer a estrutura composicional do gênero seminário; e) Elaborar o roteiro da apresentação; f) Reconhecer o uso e a importância da linguagem verbal e não verbal na organização do seminário; e j) Empregar a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao próprio gênero.” Vejamos:

Apresentação da sequência didática: **A temática escolhida para essa sequência didática é o “Preconceito”**. Tal temática é recorrente nos gêneros orais debate, entrevista, seminário. Além da sua pertinência nestes gêneros, ela **engloba os eixos de leitura, escrita e análise linguística**, como também uma **mobilização de conhecimentos tanto da Língua Portuguesa, como das disciplinas de História e Geografia**, uma vez que quando estudamos o “preconceito” o percebemos não apenas nos dias atuais, mas ao longo do tempo, historicamente, regionalmente, mundialmente. Dessa forma, a nossa sequência caracteriza-se por ser interdisciplinar e por conduzir os alunos a dialogarem e enriquecerem seus conhecimentos a partir de uma temática presente em nosso dia-a-dia.

Fonte: Arquivos das atividades desenvolvidas no PIBID-Letras - UFCG

De acordo com o trecho, destacamos, em negrito, três momentos que ilustram o reconhecimento de que a língua é um produto social, cultural e histórico: a) o fato de que o ensino da língua ocorre a partir da escolha de um tema cuja abrangência se constata em diversos textos de gêneros em estudo na língua portuguesa, mas também em áreas de conhecimento disciplinarmente tratadas na escola, a saber: a História e a Geografia; b) o tratamento dado à língua se volta para aspectos ou eixos distintos, mas articulados de compreensão do fenômeno situado de sua ocorrência no seio social. Para tanto, é preciso que o aluno bolsista reconheça a indisso-

ciabilidade da leitura, da escrita e da análise linguística; e c) a abordagem interdisciplinar de ensino da língua, o que significa a compreensão de que os objetos de ensino da língua são tratados de modo abrangente ou amplo e não de modo específico ou pontual.

Desse modo, acreditamos se tornar mais concreta a relação do futuro professor de língua portuguesa com a sistematização e didatização de objetos de ensino que são abordados teoricamente na universidade e ainda para muitos se apresentam como irrealis e apartados da realidade escolar.

Experiências como a ilustrada acima reforçam a possibilidade de o aluno bolsista adquirir novos hábitos de avaliação e planejamento de ensino da língua, e ainda a oportunidade de o mesmo:

- b) Construir novas crenças de ensino da língua portuguesa com base na experiência e na vivência: do aluno inquieto ao professor engajado socialmente.

Nesse sentido, encontramos em outra passagem do mesmo trecho apresentado nessa seção, os desafios de ensinar uma língua em movimento, o que faz com que os objetivos e os conteúdos de ensino variem consideravelmente, vejamos:

Conteúdo: Gênero Oral Seminário

Contexto de produção

Situação comunicativa: produtor e destinatário; tempo e espaço da produção; grau de intimidade entre os interlocutores.

Variiedades linguísticas: relações com a situação comunicativa; situações sociais de uso do gênero.

Estrutura composicional: seleção e organização de informações e recursos materiais; produção de roteiro; ensaio; apresentação do seminário; sequência e andamento da exposição; postura do apresentador; uso da linguagem; apresentação de um seminário em grupo.

Linguagem verbal e não verbal

De acordo com o trecho, o foco de ensino recai sobre um objeto mais amplo “o gênero textual seminário” em uma dada situação comunicativa. Nesse sentido, o bolsista atenta para o fato de que esse gênero atende a determinados propósitos comunicativos da oralidade, mas tem sua construção temática e discursiva ancorada na leitura de textos escritos que circulam não só em textos da disciplina “Língua Portuguesa”, mas também em outras, como “História” e “Geografia”. De modo semelhante, a ressignificação desses objetos, conteúdos de ensino, se ampliam a partir da compreensão de que o gênero textual em estudo comunga, em muitos casos, de um linguagem que ultrapassa o verbal. Na verdade, é possível inferir que o trabalho se constituiu de muitas linguagens, inclusive em uma perspectiva de hibridez entre essas linguagens, ou seja, não se trata apenas de identificar, reconhecer e tratar as linguagens de modo estanque, mas de favorecer uma apreciação da linguagem em situação de uso. Isso se justifica, por exemplo, na constatação de que o seminário será definindo em função de um dado destinatário, em uma situação comunicativa ancorada no tempo e no espaço de interação social.

Em função dessa situação, a materialidade do texto em geral apresenta escolhas linguísticas variadas e não apenas aquela de prestígio social. Acreditamos, nesse sentido, que esta é uma oportunidade singular para confronto de crenças sobre a concepção de língua/linguagem assimilada no espaço acadêmico, assim como sua realização em movimento ou em uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo situou o conceito e os estudos sobre crenças de aprendizagem da língua portuguesa, a partir de um breve consideração de como experiências vividas por bolsistas do subprojeto PIBID-Letras - UFCG se tornam uma oportunidade singular para que os mesmos reconheçam suas crenças sobre o objeto que escolheram para ensino na educação básica.

Nessa oportunidade, hábitos e conceitos mal assimilados ou assimilados de modo equivocado podem ser alterados.

Ilustra muito bem essa alteração o recorte apresentado. Nele, o bolsista demonstra visível amadurecimento acerca do ensino da língua portuguesa, ao criar: uma situação comunicativa concreta, com foco em um destinatário presumido, colegas de sala e professor; uma reflexão temática que busca amparo interdisciplinar nas disciplinas historicamente vistas isolada e independentemente na escola: História e Geografia. Do ponto de vista da língua portuguesa, reconhece que o gênero textual é um objeto oportuno de ensino e da aprendizagem de aspectos diversos da própria língua: a oralidade, a produção textual oral e a análise linguística que se dá por meio da diversidade linguística adequada ou não à situação em causa.

Desse modo, acreditamos que as experiências refletidas dos bolsistas participantes do subprojeto ampliam significativamente a oportunidade de novas crenças de ensino da língua portuguesa se consolidarem em um novo cenário ou paradigma educacional no qual mudar gera um ensino mais eficiente e, portanto, mais próximo dos anseios teóricos e sociais daqueles que estão em formação inicial.

REFERÊNCIAS

BALTAR, M. A. R. A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras - Teorias do Texto e do Discurso. Porto Alegre, 2003. Disponível em <<http://hermes.ucs.br/cchc/dele/marbalta/ucs-produtores/arquivos/tesemarcos.pdf>> Acesso em 05/03/2012.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS,

A.M.F. & ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas* (org.). – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

DEWEY, J. Vida e Educação. In: WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition: a Literature Review*. Auckland UniServices Limited. Ministry of Education. New Zealand. 2005.

_____. *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. Center for Applied Linguistics. Ferguson Fellow, Center for Applied Linguistics. 2008. Disponível em <<http://www.cal.org>> Acesso em 20-10-2011.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA, S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. São José do Rio Preto, SP. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 2006.

MADEIRA, F. *O sistema de crenças do aprendiz de inglês: Fatores que influenciam na construção de crenças*. Trabalhos em Linguística Aplicada, no primeiro semestre de 2008.

MATLIN, M. W. *Psicologia Cognitiva*. Trad. Stella Machado. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2004.

NESPOR, J. K. *The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teacher beliefs study*. Texas University. Austin. Washington, 1985.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras* (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de Educação de John Dewey). In: WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KAJALA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht Kluwer, p. 201-229, 2003.

À ORALIDADE FORMAL: O SEMINÁRIO ACADÊMICO E SUAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO- DISCURSIVAS

Glenda Hilnara Meira Feliciano (UFCG)
Williany Miranda da Silva (UFCG)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre muitos aspectos da oralidade, este artigo situa o seminário acadêmico como foco de nossas reflexões. Entender o seminário como uma atividade escolar/acadêmica em que os alunos, organizados em grupos, expõem o assunto indicado pelo professor, para o restante da turma que assiste sem participações concretas, é limitador diante dos estudos, conceituações e caracterizações que vêm sendo desenvolvidos acerca dessa prática. Ao se deparar com a tarefa, é comum a reação de medo dos envolvidos, face à perspectiva meramente avaliativa e ainda presa à técnica da ação, que essa prática assume; por vezes, desconsiderando a construção do conhecimento efetivado ao longo do processo das diversas etapas, nem sempre em evidência no momento de sua exposição/execução.

Essa afirmação inicial evidencia um posicionamento sobre a existência de diferentes formas de compreender o seminário, não só conceitualmente como também funcionalmente. Concebê-lo enquanto uma técnica (VEIGA, 1991), gênero (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; BEZERRA, 2003), evento de letramento (SILVA, 2007) e evento comunicativo (VIEIRA, 2007) são algumas das perspectivas teóricas assumidas por autores que se debruçam sobre esse tema. Embora, não correspondam a noções excludentes, é possível perceber que as conceituações sugerem maneiras

diferenciadas para lidar com o seminário e destacar as ações específicas que, na mesma medida, evidenciam as formas sob as quais ele é assumido.

Para essa evidência, diferentes estratégias didático-discursivas são observadas para o aspecto interação, que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção efetiva dos conhecimentos solicitados nos ambientes acadêmicos, em específico. As operações, derivada das estratégias, ora enfatizam os aspectos estruturais ora os aspectos relativos ao conteúdo, revelando noções diferenciadas de seminário e comprovando a sua contribuição na formação de professores.

O desenvolvimento de seminários na academia e, de modo especial nas licenciaturas, ocorre como uma estratégia, que relaciona conteúdo e metodologia na mesma proporção, garantindo aos dois eixos a concretização do seminário e a eficácia na transposição do assunto, elemento importante para esse profissional. Entretanto, tendo em vista a pouca atenção dada a gêneros e eventos da oralidade formal e o conseqüente desconhecimento da estrutura retórica que o compõe, primeiro critério de realização, desenvolvemos o trabalho intitulado Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas (MEIRA e SILVA, 2013). Neste trabalho, constatou-se que os procedimentos e estratégias, envolvidos nas etapas de abertura e de fechamento, parecem ser determinantes para a mobilização do conteúdo na prática de seminário, contribuindo para uma boa atuação dos sujeitos. Momentos como abertura contextualizada, problematizada e encadeada no processo de exposição; e fechamento, reflexivo e solucionador do problema inicial, concorrem para uma fase instrumental ideal na realização do seminário.

De posse desses conhecimentos e compreendendo-os como necessários para a realização da fase de exposição, planejada e posteriormente avaliada, o presente artigo busca descrever os aspectos relativos à fase instrumental, investigando as estratégias e concepções teóricas necessárias para o desenvolvimento do assunto durante a execução do seminário. Nesse sentido, buscaremos responder ao seguinte questionamento: Que con-

cepção(ões) de seminário acadêmico é(são) revelada(s) durante a mobilização de estratégias de interação?

A fim de responder a essa questão, estabelecemos os seguintes objetivos:

- a) Identificar as estratégias didático-discursivas de interação mobilizadas pelos seminaristas;
- b) Analisar a concepção sobre seminário acadêmico assumida, a partir dessas estratégias.

Para tanto observaremos as estratégias mobilizadas durante a execução de nove seminários realizados num componente curricular do curso de Letras (UFCG-PB), com foco na prática da leitura e da produção de textos, à luz das teorias de seminário (VEIGA, 1991; VEIRA, 2007; SILVA, 2007, DOLZ e SCHENEWLY, 2004; BEZERRA, 2004) e de mobilização de estratégias (BARROS, 1999; MATENCIO, 2001).

1. REVISANDO A LITERATURA SOBRE SEMINÁRIO

Se observarmos o dicionário, perceberemos uma longa lista de explicações ao verbete “seminário”: instituição onde se formam eclesiásticos, congresso, grupo de estudos ou aula dada por alunos. Estabelecendo um estudo voltado para o seminário que se desenvolve em sala de aula, com alunos dos diferentes níveis de escolaridade, verificamos uma proximidade com as noções de grupo de estudo ou “aula dada” por alunos, que, porém, não conseguem abarcar a complexidade dessa atividade.

Segundo Althaus (2011), a prática de seminário surgiu no fim do século XVII, na Alemanha, no interior das universidades, e correspondia a momentos de socialização de textos nos quais, em torno de uma mesa e coordenados por um professor, os estudantes comentavam os textos e apresentavam opiniões, surgindo alguns debates a partir de interpretações divergentes. A atividade finalizava-se sempre em uma conversa animada,

com discussões acaloradas acerca das interpretações realizadas. Essa abordagem limita-se ao uso informal da língua, ainda que a partir de um texto escrito, assemelhando o seminário a momentos de produção espontânea de fala ou ainda discussão e debate.

Longe do espaço universitário, é proposta uma noção diferenciada acerca do nosso objeto de pesquisa, quando se verifica esta atividade como resultado de uma proposta de ensino socializado¹ e, para a perspectiva tradicional, predominante até a década de 30, a solução de um ensino-aprendizagem diferenciado e preocupado com a construção do conhecimento, (VEIGA, 1991).

Entretanto, problemas como a pouca interação dos alunos, a superficialização do conteúdo, a pouca interação e a substituição do monólogo do professor pelo do aluno, associaram a realização de seminários a uma ferramenta de passagem de conteúdo, uma técnica que seguia a mesma lógica do ensino tradicional em evidência.

Na década de 90, então, o seminário passa a assumir papel importante, voltando o olhar para sua aplicação no ensino superior, identificada mesmo com a pós-graduação, como uma prática pedagógica mais democrática que permitiria uma troca intelectual igualitária entre os participantes (PINTO, 1999). Esse instrumento de ensino-aprendizagem alcançaria objetivos concretos nessa instância de ensino, pois os sujeitos envolvidos demonstram maior amadurecimento da sua posição de aluno, enquanto construtor de um conhecimento a ser adquirido.

Entretanto, os objetivos não correspondiam ao resultado prático, passando a ser visto com as mesmas características da aula expositiva, em que apenas se substituía o professor pelos expositores. Nessa concepção, apresentada por Pinto (op. cit.), a interação professor-aluno acontece, reduzida à correção do conteúdo que está sendo abordado. Isso desconstrói

¹ O ensino socializado surgiu com a Escola Nova e baseava-se na Psicologia Gestalt e Kurt Lewin trazendo como proposta central a dinâmica de grupo e as inter-relações entre seus membros (VEIGA, 1991).

a relação aluno-aluno tão necessária nos processos interacionais de construção do conhecimento, pois as contribuições do docente conduzem o restante da turma a questionar a qualidade e a validade da exposição e passa a desinteressar-se pela atividade.

Outras perspectivas contribuíram para se assumir o seminário como um gênero textual. Dolz e Schneuwly (2004) apresentaram esta prática como sinônimo de exposição oral, observando a interação e os aspectos da linguagem. Semelhante noção foi proposta por Bezerra (2003), visando ainda os elementos culturais que circundam seus produtores, e por Goulart (2006, p. 745) ao definir o seminário como:

uma atividade escolar que não está diretamente ligada à esfera das experiências pessoais dos alunos, mas sim, a um outro universo mais complexo e do qual eles devem se inteirar por meio da leitura e da apropriação de novos conteúdos e de novas formas de expressão para que ele possa ser capaz de se colocar como sujeitos enunciadorees desse/nesse evento comunicativo.

Todos os autores limitam o olhar a uma fase: a execução. Nesse caso, o seminário é meramente o produto da ação, sem o destaque para a relevância de outras etapas de processamento, sobretudo a noção da avaliação que encerra a prática oral, aspecto que constituirá a ligação e a continuidade dos eixos temáticos a serem expostos e sequencialização dos momentos².

Além disso, há um novo apontamento teórico, quando se associa este a um evento comunicativo, como aparece na definição de Goulart (op. cit). Segundo Vieira (2007), a ideia de evento, vinculada ao seminário, justifica-se pelas características como, função bem definida e forma “relativamente” padronizada, envolvendo modalidades de representação e

² Os seminários audiogravados e reproduzidos para análise, estavam dispostos numa sequência de apresentações em que cada um subordinava-se à avaliação do anterior, tendo em vista a interrelação entre as temáticas dispostas.

de comunicação ritualizadas. Essa noção compreende o seminário como um instrumento importante de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate, equivalendo não a uma realização de texto falado, reorganizado a partir dos apontamentos escritos, mas a duas modalidades da língua em contextos de produção, oralidade e escrita, (MARCUSCHI, 2001).

É possível compreender seminário sob esta perspectiva, quando se leva em consideração que evento comunicativo é, de acordo com a Etnografia da Comunicação, uma unidade de análise da comunicação linguística, estabelecido por início, meio e fim, e composta “de atividades ou aspectos de atividades, que são governados por regras ou normas no uso da fala (Hymes, 1974 apud KLEIMAN, 1995, p. 124).

Entretanto, essa noção limita o seminário a aspectos da interação face a face, dos enquadres e desconsidera, a priori, certos aspectos sociais. Assim, buscam-se outras perspectivas teóricas que deem conta da amplitude e complexidade do seminário, sem desconsiderar os elementos interativos necessários.

Ao observar o seminário, como objeto de ensino e de estudo, envolvendo etapas de leitura e de escrita, verificamos uma relação direta com a noção de letramento. Nesse caso, a ideia de evento como episódios situados e observáveis - compreendido pelo evento comunicativo - permanecerá; porém, o envolvimento e subsídio de materiais escritos fazem assumir o seminário como um evento de letramento, sabendo que “eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos” (MARCUSCHI, 2001, p. 37), concepção também assumida por Silva (2007).

Sendo assim, diante de tantos estudos, o conceito de seminário pode ser compreendido como uma prática de letramento, com objetivos bem estabelecidos, perpassado por práticas de leitura e escrita, e voltado para o desenvolvimento de uma linguagem oral formal capaz de contribuir para outras instâncias públicas. Para isso, os envolvidos valem-se de gêneros e suportes diferenciados para a dinâmica da atividade, como o

vídeo e o texto literário e contemplam vários eventos, no decorrer de sua constituição, envolvendo não só os membros do grupo e a professora, na orientação sobre o conteúdo a ser exposto, como também os membros do grupo entre si, na discussão de uma bibliografia adequada, organização do material para a exposição (por escrito e falado) e definição de ordem de exposição, entre os componentes.

O seminário resulta em uma prática de letramento, que se apresenta essencialmente de forma oral, embora perpassada pelo texto escrito. Envolve interações, postura adequada dos envolvidos a cada situação, gêneros diversos, estratégias de construção de saberes e conhecimentos, com etapas bem definidas e unidades retóricas que encaminham a exposição ao alcance do objetivo, que será dependente, ainda, do modelo didático proposto, como o que pode ser exigido na academia. Tal definição agrega a diversidade de abordagens teóricas, sem desconsiderar a importância de cada uma delas para a compreensão do fenômeno.

2. AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-DISCURSIVAS PARA MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS

O termo estratégia, recente nas questões de ensino, parece ser aplicado de forma aleatória dentro dos estudos no campo da Linguística Textual. Segundo Barros (1999), esse conceito diz respeito ao encaminhamento da interação pelo professor através de aspectos organizacionais, ou ainda como a identificação de mecanismos de formulação e reformulação com vistas à eficiência da interação em sala de aula.

Refletir sobre essas ações está diretamente relacionado a aspectos metodológicos, utilizados na produção de significados e interação proporcionados pelo discurso. “Nesse sentido, a organização global de uma aula pode ser descrita através do agrupamento de sequências com base em suas funções didático-discursivas e nos focos discursivos privilegiados” (APARÍCIO, 2001, p. 185). Seria, portanto, aspectos dessa natureza a serem

observados em aulas do ensino superior em que o seminário corresponde: à atividade metodológica de desenvolvimento do conteúdo, o fazer-saber, e de ações didáticas, o saber-fazer.

Nessa perspectiva, as estratégias a serem observadas assumem também, diante da noção de competência, de seminário enquanto prática letrada (comunicativa, dialógica, interacional) a abordagem de estratégias comunicativas que se referem a planos conscientes de resolução de problemas com objetivo comunicativo. Entretanto, Matencio (2001) defende que nem sempre as razões para tal utilização são conscientes, ou seja, planejadas ou intencionais.

Nesse sentido, Matencio (op. cit, p. 147) assume que as operações didático-discursivas desenvolvem-se pelo professor, pelo aluno e na situação da aula. Nos três casos, efetua-se através de três categorias denominadas em função da natureza e das ações do professor: *informativa, incitadora e apreciativa*. Iluminados por esse estudo e tendo ciência de que há entre elas diferentes ações, assumimos as estratégias a serem identificadas neste trabalho em função da relação mais direta que se estabelece com as exigências da prática de seminário.

Assim, a noção de estratégias didático-discursivas como mecanismos facilitadores da interação, responsáveis pela mobilização do conhecimento, na transposição de um saber técnico-científico em saber ensinado, envolve diferentes mecanismos e agrupa-se sob as categorias supracitadas.

Para tanto, em função das operações propostas por Matencio (op. cit), de natureza incitadora, e do objetivo de interação estabelecido pelo seminário, investigaremos nesse trabalho a estratégia didático-discursiva de interação, que corresponde a mecanismos para se alcançar um dos objetivos mais centrais de qualquer gênero oral: a interação. Interagir está relacionado à prática de alcançar o outro, fazendo-o convergir ou discordar das propostas expostas, entretanto de posse de aspectos capaz de fazê-lo posicionar-se de alguma maneira. É a interação que registra o grau de envolvimento e, conseqüentemente, o alcance dos conhecimentos, que pode

ou não estar em construção a partir desse comprometimento assumido com o outro no momento de sua desenvoltura.

De acordo com Barros (1999, p. 93), estaria relacionado aos estudos interacionistas, mecanismos de formulação e reformulação, que demonstrem envolvimento com o interlocutor, texto e mensagem, ou ainda a forma que os envolvidos usam para negociar seus papéis sociais. Pensando no seminário acadêmico, diversas ferramentas contribuem para que a interação se estabeleça e a atividade atenda ao seu objetivo. São elas:

- *Reforço*: momento em que o grupo questiona, invoca ou repete algo que já foi dito a fim de fixar a ideia que está sendo apresentada;
- *Reformulação*: instante em que se percebe a necessidade de transformação de algo já dito, utilizando para isso uma linguagem diferenciada, próxima e/ou explicativa na busca por fazer-se entender;
- *Retomada*: no sentido de aproveitamento da fala de algum dos envolvidos na situação de seminário, envolvendo-os no discurso.

Tais aspectos serão, portanto, observados nos dados em análise, levando em consideração sua existência ou ausência e a maior ou menor contribuição dessas ações no desenvolvimento da execução do seminário.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como etnográfica, uma vez que realiza certos procedimentos relativos à “observação participante (em sentido diferenciado de intervenção)” (ANDRÉ, 1995, p. 28), e classifica-se como de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação em lugar da mensuração, desenvolvendo uma abordagem híbrida por seu caráter descritivo-interpretativista.

3.2 DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a realização desta pesquisa, tivemos como corpus de análise nove seminários transcritos durante a realização de um componente curricular (Prática de Leitura e Produção de textos) do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande-PB, no período letivo de 2010.2.

Os seminários, caracterizados como acadêmicos, por se desenvolverem em instância superior de ensino (representados pela letra S e identificados pela sequência numérica), foram realizados em grupos de três ou quatro integrantes. Estes aprofundavam conteúdos abordados numa etapa anterior, pela professora da disciplina acerca das concepções de escrita. Cada seminário tinha como base uma questão norteadora, que deveria ser respondida ao longo do desenvolvimento da exposição, agrupados em três eixos diferenciados: 1) Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita; 2) Escrita, Oralidade e Ensino; e 3) Escrita e monitoração do texto.

Diante disso, para atender aos objetivos postos, realizamos uma observação sistemática que busca a investigação aprofundada do agir dos sujeitos, de forma a não interferir no processo, haja vista uma necessidade de descrição, o mais próximo possível da realidade observada e de registro de dados singulares. Tal observação utilizará o recurso de gravação em vídeo dos momentos de execução do seminário e das anotações em diário de campo, que facilitará uma observação processual e minuciosa dos dados coletados, no que diz respeito à investigação das estratégias didáticas que se configuram o momento da exposição oral.

Assim sendo, após apreciação acurada do conjunto de dados, estipulamos as categorias de análise em função das ferramentas apresentadas. Estas permitem a denominação do tópico *A mobilização da estratégia de interação e as concepções assumidas*, observando a interação com objetivo único de cumprimento da atividade avaliativa e a que ocorre visando à construção do conhecimento.

4. A MOBILIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE INTERAÇÃO E AS CONCEPÇÕES ASSUMIDAS

4.1 INTERAGINDO PARA O CUMPRIMENTO DA TAREFA

Segundo Barros (1999, p. 94), estratégias interativas dizem respeito a aspectos dialógicos na fala e na escrita. Em sala de aula, tal conceito evidencia a necessidade de alcance do que está sendo proposto como conteúdo. Nesse sentido, a contribuição teórica dos seminaristas, especialistas (conforme nomeou Dolz e Schneuwly, 2004) no conteúdo, possui o mesmo grau de importância das apresentadas pelos interlocutores, uma vez que o objetivo do seminário, e conseqüentemente, da interação, é a construção do conhecimento.

Sendo assim, ao se tomar o ponto de partida, a fala de quem assiste- na formulação de ideias e conceitos- é de grande relevância para o desenvolvimento geral do seminário por delegar espaços, assumir os interlocutores como sujeitos detentores de conhecimentos e, sobretudo, acionar mecanismos que exigem a espontaneidade, aspecto que contribuirá para formação de professores no que diz respeito às situações de sala de aula.

Tal aspecto foi observado pela monitora do componente curricular, durante um dos momentos de avaliação da execução:

Exemplo 01:

Trecho de avaliação dos seminários 04 e 05

Monitora: e uma dica também é que quando o outro fala a pessoa que tá lá ((aponta para frente da sala)) tem que pegar a fala do outro pra não deixar solta que as vezes assim a aluna leu ai perguntou “o que você entendeu?” Ai a aluna disse o que entendeu ai pronto ai o seminarista foi falar o que Marcuschi tinha falado (...) e desconsiderou o que ele falou... é muito rápido, correndo muito ai acaba atropelando...

O discurso da monitora demonstra a necessidade de considerar contribuição do auditório na validação do processo interativo e, conseqüentemente, na construção do conteúdo. Há, portanto, o apontamento para o que denominamos de *estratégia de retomada*, nesse caso não desenvolvida com êxito pelo seminário avaliado, por não conseguir valer-se da fala do outro para a continuação da explicação.

Orientações como essa auxiliam os seminários seguintes e o redimensionam a promoverem estratégias de interação que de fato cumpram com a tarefa. Entretanto, algumas vezes as operações servem unicamente para funções avaliativas, comprometendo a relação dialógica dos envolvidos.

No exemplo a seguir, o Seminarista 03.1 utiliza-se também dos processos de interação, porém de forma distante da ideia apresentada pela monitora no exemplo anterior, conforme é possível observar:

Exemplo 02:

Trecho de exposição do seminário 03

S 03.1: Bom ((lendo a folha)) práticas de letramento são modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem no evento de letramento... como assim? a::: a professora pode me ajudar porque ficou alguma coisinha vaga... a:: ficou algo algo vago pra mim, eu não sei se eu vou conseguir falar não. ((não ocorreu ajuda)) bom, prática de letramento no caso é é.. é o que molda ou determina um evento de letramento... é isso? ((questiona para a professora, mas ninguém responde)) é? ((professora interfere e explica))

No exemplo 02, o seminarista 03.1 limita interação a *perguntas direcionadas*. A noção de contribuição do discurso de todos os envolvidos foi aplicada como sinônimo de complementação teórica, de algo não compreendido, sobretudo por voltar-se para a professora, esperando-se que seja dela a voz final para resolver o enigma.

Durante a exposição oral, o seminarista 03.1, conforme se observa no Exemplo 02, recorreu diversas vezes para a professora na tentativa, não somente de completar ou legitimar seu discurso, mas de explicar um conhecimento teórico - práticas de letramento e evento de letramento - que era o foco da discussão e que ele demonstrava não dominar - *eu não sei se eu vou conseguir falar não*. Embora diversos momentos, anteriores, tenham sido disponibilizados à turma para o planejamento da execução, nem todos utilizaram essa oportunidade para amadurecer as discussões teóricas, e, posteriormente, colocarem-se como especialistas; nesse caso, evidenciou-se a ausência dessa discussão teórica prévia, o que se refletiu durante a exposição com a necessidade de validar o posicionamento da autoridade, representada pela professora em sala.

Diante da situação, a estratégia encontrada para solucionar o problema foi o retorno à palavra da professora, que domina a situação de sala de aula e a ela cabe a avaliação. Essa evidente necessidade de intervenção da professora, além de insegurança com relação ao conteúdo, demonstra despreparo didático do grupo expositor e um retorno ao tradicionalismo de que o professor detém todo o conhecimento. Verifica-se, portanto, uma inversão da noção *descaffolding* (BORTONI, 1995, p. 142), enquanto “processo interativo por meio do qual o professor, como um parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento”.

Nesse caso, a estratégia interativa, além de comprometer a qualidade do evento, demonstrou uma concepção de seminário presa ao tecnicismo e ao que Pinto (1999) aponta como autoridade pedagógica na posição do professor, que no caso, em análise, não é alcançado pelo seminarista, e a validação do conteúdo retorna ao professor-avaliador. Além disso, fica evidente a limitação do seminário segundo uma exposição oral, como a etapa central, senão a única que realmente interessa aos expositores, aonde eles realmente se sentem responsabilizados, desconsiderando as etapas intermediárias e finais, de desenvolvimento, como planejamento e avaliação, para o efetivo empreendimento dessa prática de seminário como bem sucedida.

4.2 INTERAGINDO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Tendo o seminário como principal objetivo à construção do conhecimento, restringir sua prática ao cumprimento de uma atividade avaliativa desconsidera seu caráter participativo e a sua contribuição, sobretudo, na formação de professores, na noção de transposição didática.

Nessa perspectiva, alguns seminários tiveram uma preocupação mais evidente acerca desse conhecimento mobilizado, estabelecendo uma interação que, de fato, alcançasse o auditório, uma vez que parecem compreender que, atingindo o público e interagindo com ele, a avaliação passa a ser positiva. Tal aspecto é possível verificar no exemplo 03 a seguir:

Exemplo 03:

Trecho de exposição do seminário 05

S 05.2: (...) Ele ((aponta para seminarista 05.1)) já disse o que é especial/ especialista. Pra vocês o que é que vocês entenderam sobre especialista? *Só retomando o que já foi dito. Pra ver se vocês tão prestando atenção.* (...) então eu vou dizer de novo.

No exemplo 03, constata-se uma abordagem contrária ao exemplo 02, uma vez que há na fala da seminarista 05.2 uma preocupação com o alcance da exposição e a busca por extrair informações relevantes do auditório para o andamento da exposição. Essa é, portanto, uma postura bastante próxima da assumida pelo professor, uma vez que busca o *questionamento*, a *retomada* e o *reforço* do já dito, a fim de incutir nos sujeitos as noções apresentadas. Isso é notório quando a seminarista diz “*Só retomando o que já foi dito.*”, mostrando à audiência, a importância em se construir uma sequência como uma estratégia relevante e contribuidora para a construção do conhecimento; aprende-se, estabelecendo relações entre o dado (seminário anterior) e o novo (seminário atual).

Além disso, a expressão “*Pra ver se vocês tão prestando atenção*”, destaca a postura de professor assumida nesse instante, pois ultrapassa a ideia de seminário em que um fala, outro escuta e ninguém pergunta para não prejudicar o grupo, defendida na década de 90 (VEIGA, 1991). Nesse caso, há de fato uma construção de conhecimentos e uma perspectiva de seminário enquanto prática letrada, pois seria a comunicação/ interação a chave para se alcançar o objetivo da exposição oral. Desse modo, não tendo retorno satisfatório, resolve repetir para fazer-se esclarecer, estratégia didático-discursiva que demonstra preparo teórico e metodológico na realização do evento.

Semelhante perspectiva foi assumida pela seminarista 06.2, no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias interativas no momento da exposição:

Exemplo 04:

Trecho de exposição do seminário 06

S 06.2: Na apostila ela diz assim ((lê trecho no texto base sobre a apresentação inicial)) *ai o Marcuschi diz assim* ((lê com o livro em mãos)) (..) bem, vamo então pra produção inicial (...) ((aluno lê a concepção trazida no texto base)) a produção inicial é o momento em que o aluno vai escrever o texto (...) *Ai aqui em Marcuschi diz assim* ((lê trecho do livro desse autor)) Quer dizer a produção inicial é a produção em que o aluno vai escrever tudo aquilo que o professor expôs (...) segundo esses teóricos que a gente tá traba/ tá trabalhando ((cita com certa confusão os nomes Dolz, Noverraz e Schneuwly)) que a gente tá estudando, segundo eles tudo começa da primei/(..) da produção inicial. (...) os módulos, segundo esses teóricos, é trabalhado acima da dificuldade encontrada na produção inicial do alunos (...) *vamo ver o que Marcuschi fala sobre o módulo* ((lê no livro a concepção do autor)) ai ele diz assim também ((lê novamente))

A *estratégia*, em *foco*, de retomada e *reformulação*, com vista a interação, demonstra uma clara intenção de compreensão do conteúdo por parte da seminarista que auxiliará no entendimento de seus interlocutores. É, pois, perceptível o uso do texto complementar como recurso para cumprimento do conteúdo, aspecto que se comprova com o uso demasiado de expressões que contrapõem o texto-fonte e as novas fontes pesquisadas.

O uso de tais estratégias sinaliza amadurecimento e segurança no conteúdo que está sendo exposto e revela uma preocupação com o momento de planejamento, demonstrando uma noção de seminário que extrapola a fase de execução. Vemos, portanto, o uso da estratégia interativa de forma planejada e relevante na situação específica, recaindo sobre a compreensão de seminário enquanto prática letrada, subsidiada pela escrita.

Mesma ideia apresenta o seminário 05:

Exemplo 05:

Trecho de exposição de seminário 05

S 05. 3: Nosso grupo é composto por ((nomeação dos membros)) e é importante para nosso trabalho primeiro que a gente desse uma retomada do que já foi exposto durante todos os seminários. (...) Ai agora a gente vai entrar no 2º eixo que é escrita, oralidade e ensino. Começou com o sexto seminário que foi o das meninas agora, que elas trouxeram pra gente a oralidade. Como é que essa oralidade ela é abordada na escola e como é que ela deve ser abordada nos dias atuais. E aí ...essa é a pergunta do seminário anterior (aponta para slide) e agora a gente entra justamente no nosso seminário que é o *O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral - por onde começar*. Durante todo seminário eu quero que vocês fiquem refletindo justamente sobre isso, pra quando for no final a gente tentar responder essa pergunta. Certo?

A estratégia interativa observada no exemplo 05 ocorreu de forma a contextualizar toda a exposição, partindo das apresentações anteriores para

a construção de um eixo comum capaz de relacionar os demais seminários. Esse mecanismo de *retomada - primeiro que a gente desse uma retomada do que já foi exposto durante todos os seminários* – conforme o próprio grupo nomeou, situa-se dentro de um contínuo, fazendo seus interlocutores perceberem a contribuição daquele conteúdo na sequência de seminários.

Essa noção de interrelação ratifica a compreensão de seminário enquanto eventos relacionados, conforme propôs Viera (2007), envolto por uma prática de letramento acadêmico que garante maiores responsabilidades e estratégias específicas aos envolvidos. Assim, preocupando-se com a interação e a conseqüente construção de significados, certifica-se a proposta da mobilização de conhecimentos, que segundo Vasconcellos (1995, p. 46) seria uma tarefa de caráter pedagógico, dentro da proposta de construção do conhecimento, em que “cabe ao educador não apenas apresentar os elementos a serem conhecidos, mas despertar, como frequentemente é necessário, e acompanhar o interesse dos educandos pelo conhecimento”. Tal aspecto comprova a complexidade do seminário e o qualifica como mais do que uma simples tarefa avaliativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias interativas funcionam como mecanismos de apreensão do conhecimento por parte do grupo expositor, na mesma medida em que demonstram operações metodológicas de transmissão desse conteúdo, configurando-se, portanto, como ações didático-discursivas. É evidente sua contribuição na formação de professores, tendo em vista as diversas pesquisas que investigam a interação em sala de aula, como objetivo e como forma de apreensão do conteúdo.

Nos dados analisados, portanto, observamos que, embora seja a estratégia de interação algo esperado na prática de seminário, é comum identificarmos a utilização desse mecanismo como mero cumpridor da atividade

de, deixando de lado os aspectos relativos à construção do conhecimento, de fato. Além disso, é interessante perceber que, uma mesma estratégia revela posicionamentos teóricos diferenciados acerca da prática de seminário.

A sugestão *estratégia de retomada*, presente no exemplo 01, revela-se um aspecto relevante para a co-construção do conhecimento, essencial para promover uma interação entre a audiência e o expositor; mencionada pela monitora após a apresentação dos seminários 4 e 5, o que se verifica que não parece ser uma estratégia tão óbvia assim, embora não possa ser mencionada como uma “dica”, pois não se trata de uma estratégia automática de apropriação de traços do discurso do outro, mas de apropriação de unidades que estabeleçam realmente relação entre o dito e o por dizer.

O exemplo 02, (trechos do seminário 03), não segue essa orientação, ao evidenciar perguntas direcionadas. Esta estratégia retoma a concepção mais tradicional de ensino, em que reserva ao professor o poder e a autoridade para abordar o assunto, validando a informação para o restante da audiência, como o único e verdadeiro especialista do espaço institucional. Os exemplos 03 (trechos do seminário 05), 04 e 05 (trechos do seminário 06) oscilam entre as estratégias de retomada e de reformulação, evidenciando um exercício consciente de estratégias, mesmo que, de forma tímida e limitada, em prol da interação entre expositor, audiência e professor, não atribuindo a este último, o lugar de especialista em detrimento de quem está expondo. As ações planejadas, das diferentes fases, parecem atender de forma mais adequada aos objetivos do seminário e demonstrar uma concepção mais complexa, que ultrapassa os limites da técnica e do gênero.

Os seminaristas, ao se apropriarem de estratégias de interação durante a execução, não só desenvolvem e atendem aos objetivos da prática letrada em foco, como também garantem a apropriação do conhecimento, tendo em vista o cumprimento da funcionalidade do gênero em sua construção, demonstrando uma preocupação efetiva ao mobilizar práticas de leitura, de escrita, de escuta e, por fim, de oralidade, a formal pública.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, M. T. M. O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. In: *X Congresso Nacional de Educação*, 2011, Curitiba. Disponível em <<http://www.maiza.com.br/adm/producao/37.pdf>> Acesso em 20 jan. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática Escolar*. Campinas, SP: Papi-rus, 1995

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEI-MAN, A. B. *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BARROS, K. S. M.. Estratégias interativas em sala de aula. In: ____ (Org.) *Produção textual, interação, processamento, variação*. Natal (RN): EDU-FRN, 1999.

BEZERRA, M. A. *Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual*. 2003; Trabalho apresentado em congresso. (mimeo)

BORTONI, S. M. Variação linguística e atividade de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DOLZ, J.; SCNHEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F. A exposição oral. IN: SCNHEUWLY, J; DOLZ, J e colaboradores (org.). *Gêneros orais e escritos na escolar*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GOULART, C. A exposição oral em seminário: um gênero escolar muito utilizado, mas pouco sistematizado. In: *I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 2006, Uberlândia. No prelo. Uberlândia: EDUFU, 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_307.pdf. Acesso em 10 de Nov. de 2010.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (Org.) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEIRA, G. H. S. e SILVA, W. M da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: LINO de ARAUJO, D. e SILVA, W.M. (Org) *Oralidade em foco*. Campina Grande: Bagagem, 2013.

PINTO, P. G. H. da R. Os seminários. In: _____. *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão de saber na universidade*. Niterói: EdUFF, 1999.

SILVA, M. C. *O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário*. Campina Grande, PB. 2007. (dissertação de mestrado, inédita)

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: ____ (org) *Técnicas de ensino: por que não?*. Campinas: Papyrus, 1991.

VIEIRA, A. R. F. *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007

ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Fátima Alves (UFCEG)
Haniessy Matsun de Lima (UFCEG)

INTRODUÇÃO

Considerando-se que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes (SHNEUWLY e DOLZ, 2008) e que os gêneros textuais, na maioria das vezes, são explorados nas aulas de leitura a partir de perguntas espontaneistas dos professores, sem respaldo teórico, ou nos materiais didáticos, de forma lacunar, especialmente no que diz respeito à exploração de suas dimensões (conteúdo temático, estilo e composição) e quanto ao uso de estratégias de leitura que desenvolvam o senso crítico dos alunos, justifica-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas, no âmbito dos estudos da linguagem, que investiguem o trabalho com os gêneros textuais relacionados aos eixos básicos da língua portuguesa em materiais didáticos, visando ao olhar reflexivo dos professores sobre os materiais por eles utilizados e, consequentemente, sobre a forma de explorá-los em sala de aula.

Diversas pesquisas (MARCUSCHI, 2001, MARCUSCHI e LEAL, 2009, HILA 2009, DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, entre outros) têm discutido a problemática do trabalho com a leitura e a escrita de gêneros nos Livros Didáticos de Português (doravante LDP) e as possíveis repercussões nas práticas de ensino de língua portuguesa no espaço da sala de aula, apontando para

sua interferência na formação do aluno leitor e produtor de textos, o que exige um repensar sobre as aulas de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais

No contexto desta discussão, o presente artigo, fruto de uma pesquisa do PIBIC/CNPQ (2015-2016), situa-se na continuidade dos trabalhos do *Projeto Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos*, cujo foco de estudo consiste na relação entre atividades didáticas, enfoques de gênero que lhes dão sustentação e implicações para o exercício docente de Língua Portuguesa.

Fundamenta-se em princípios da Linguística Aplicada que venham repercutir no ensino aprendizagem, recorrendo aos estudos sobre gêneros. Assumindo a tarefa de desenvolver alguns dos objetivos do referido projeto e no caso específico desta investigação relacionada mais precisamente à tarefa de verificar a relação estabelecida entre os fundamentos teóricos e as propostas de exploração de gêneros nos eixos de ensino de Língua Portuguesa, os questionamentos que conduzem o presente trabalho formulam-se nos seguintes termos: 1) Há relação entre as propostas de atividades de leitura dos gêneros textuais nos livros didáticos de Língua portuguesa e os seus fundamentos teóricos? 2) As propostas de atividades de leitura nos LDP exploram o conteúdo temático e a caracterização/estrutura composicional dos gêneros textuais, contribuindo para o letramento crítico do leitor?

Tais questões contextualizam o nosso *objeto geral* que consiste em investigar a relação entre princípios teórico-metodológicos das propostas de leitura de gêneros textuais em LDP do Ensino Fundamental, publicado no último triênio e que foram avaliados pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). De forma mais específica, buscamos: 1) analisar o tipo de relação existente entre os aspectos metodológicos da coleção *Porta Aberta* e os fundamentos teóricos que a subjazem; 2) verificar se as propostas de atividades de leitura da coleção exploram o conteúdo temático dos gêneros textuais e as características desses, favorecendo o letramento crítico do leitor.

Para maior clareza sobre a presente investigação, começaremos por uma breve discussão sobre gêneros textuais: noções teóricas e contribui-

ções para o Ensino de Língua. Num segundo momento, tecemos reflexões sobre práticas de leitura de gêneros textuais na escola e nos LDP e sobre a ressignificação das aulas de leitura a partir dos gêneros textuais. Na terceira parte, apresentamos a descrição e análise dos dados e, por fim, apresentamos as considerações finais.

1. GÊNEROS TEXTUAIS: NOÇÕES TEÓRICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As razões que motivam a inclusão da noção de gêneros no currículo escolar têm sido muito discutidas no Brasil, desde a década de 90, por um grande número de pesquisadores comprometidos com um ensino de língua produtivo, capaz de tornar os alunos leitores críticos e produtores de textos competentes. Os gêneros revelam-se não só como instrumentos, mas também como meios de desenvolver a capacidade dos sujeitos interagirem uns com os outros. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002). Eles constituem excelentes ferramentas para o ensino de língua portuguesa. Prova disso é que eles fazem parte dos PCN (1997), estão nos livros didáticos e até nas olimpíadas de língua portuguesa (MIRANDA, 2015).

Mas, se eles já chegaram ao contexto escolar, e considerando-se que a teoria dos gêneros já foi tão divulgada a partir de diferentes correntes teóricas (Interacionismo Social - Bakhtin; Interacionismo sócio-discursivo - Brockart, Schneuwly, Dolz; Escola de Sidney - Hasan, Kress etc; a Nova Retórica - Bazerman, Miller, entre outros), por que ainda temos necessidade de desenvolver pesquisas que tratem dos gêneros em contextos de ensino de língua e de materiais didáticos? Certamente, entre outras razões, devido à visão polissêmica do conceito de gêneros entre pesquisadores e professores que propõem, muitas vezes, atividades sobre os gêneros sem saber de fato quais são os fundamentos teóricos que orientam tais práti-

cas. “A presença quase dominante dos gêneros no ensino de línguas não é garantia para um bom trabalho baseado em fundamentos epistemológicos claros” (MIRANDA, 2015, p.224).

É fundamental que se conheça o processo histórico de constituição dos gêneros, as diversas abordagens existentes, a fim de adotar uma perspectiva teórica que oriente efetivamente as práticas de ensino das modalidades básicas da língua (leitura, escrita, análise linguística), centradas no estudo do gênero textual.

Para Marcuschi (2002), os gêneros não são modelos estanques em qualquer contexto discursivo, caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais apenas estruturais ou linguísticos e sim, por aspectos sociocomunicativos e funcionais, o que não significa dizer que a forma deverá ser desprezada, pois em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em tantos outros, serão as funções (MARCUSCHI, 2002).

Do ponto de vista de Bakhtin (2000), a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana (p.279). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo conteúdo verbal e seu estilo temático, mas também por sua construção composicional. Esses três elementos mencionados por Bakhtin fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado. Cada enunciado considerado isolado é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciado*. É isso que o autor denomina *gêneros do discurso*.

Sobre a relevância dos gêneros no convívio social dos seres humanos, já que estes só se comunicam verbalmente através de tais gêneros e considerando a relevância que estes assumem no trabalho com a língua, concordamos com Sebastião (2015), ao ressaltar que os gêneros funcionam como representações que determinam um horizonte de expectativas

dos participantes /discentes. Conforme essa autora (op.cit, p.170), o gênero ancora em si uma determinada configuração comunicativa a qual o sujeito deve corresponder para ser bem sucedido nos processos comunicativos.

O aluno deverá ser capaz de reconhecer as diferentes dimensões do gênero através da identificação dos conteúdos dizíveis por cada gênero, de caracterizar quanto à estrutura que possui e assegurar configurações específicas da posição enunciativa e das particularidades discursivo-textuais que formam/ particularizam a sua estrutura. O facto do gênero possuir determinadas formas fixas identificativas e o facto de ser ao mesmo tempo o instrumento e o meio podem contribuir para a sua aprendizagem. (SEBASTIÃO, 2015, 170).

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os gêneros são concebidos como configurações textuais relativamente estabilizadas ou cristalizadas pelo uso, que se associam a diversas atividades de linguagem (familiar, jornalística, jurídica, publicitária, literária etc. (MIRANDA, 2015).

Sobre a perspectiva do ISD, Alves e Reinaldo (2015) afirmam que os sociodiscursivos defendem a ideia de que, para a produção de um texto, são necessárias representações de uma situação social, que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos e sociosubjetivos (BRONCKART, 1999, 2008). As perspectivas sociais examinam como os gêneros refletem, partilham e tornam os participantes capazes de engajar-se em eventos linguísticos e sociais particulares, incluindo o modo como os gêneros medeiam esses eventos de forma a reproduzir atividades e relações sociais.

No contexto dessa discussão, torna-se relevante o que Schnewly, Dolz e Noverraz (2004) ressaltam em relação à importância e a dificuldade no sentido de se trabalhar gêneros orais e escritos em sala de aula. Afirmam que muitas pistas, realmente, são apresentadas, mas nenhuma satisfaz simultaneamente exigências do tipo: a) propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se de fato nas dimensões

textuais da expressão oral e escrita; b) oferecer um material rico em termos de referência, escrito e oral, no qual os alunos possam inspirar-se para suas produções; c) favorecer a elaboração de projetos de classe.

Concordamos com os autores citados porque estamos cientes de que tanto na escola quanto nas orientações presentes nos materiais didáticos o trabalho com os gêneros, em especial no que concerne à leitura e escrita dos mesmos ainda é fundamentado em práticas espontaneístas que contemplam a decodificação e a codificação sem considerar estratégias que explorem a funcionalidade dos gêneros e os saberes dos leitores e produtores de textos, a fim de que eles usem de forma efetiva as práticas sociais vinculadas à leitura e à escrita.

Com efeito, segundo os autores citados, criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados é o que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

A discussão feita mostra que não existe um consenso sobre a noção de gêneros entre os pesquisadores e que é importante para a realização de um trabalho produtivo com os gêneros, no campo de ensino de línguas, ou no contexto de produção de material didático, que se faça a opção por uma perspectiva teórica.

Neste estudo, tomamos como bases teóricas a perspectiva bakhtiniana no que concerne à exploração das dimensões dos gêneros (conteúdo temático, estilo e composição) e a perspectiva sociodiscursiva, considerando os avanços dos estudos no campo da engenharia didática na educação básica. Estas duas perspectivas, a nosso ver, possibilitam um olhar crítico sobre a forma como a leitura dos gêneros vem sendo explorada nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Diante da importância que os gêneros assumem como ferramenta imprescindível ao trabalho com a língua portuguesa, interessa-nos investigar o tratamento dado a eles nos Livros didáticos de Língua Portuguesa,

em especial no que concerne à exploração das atividades de leitura, incluindo o conteúdo temático e as características dos gêneros.

2. REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS NOS LDP E NA ESCOLA

Há livros didáticos de língua portuguesa, hoje, que apresentam uma diversidade de gêneros textuais explorando suas dimensões de natureza conteudística, estrutural e estilística, bem como as condições de produção dos textos. Outros, por sua vez, mesmo recomendados pelo PNLDP, não exploram a funcionalidade da linguagem, os aspectos interlocutivos da leitura e da escrita, a escrita como processo, as condições de produção dos textos etc. E o mais grave é que muitos docentes não percebem essas lacunas nos materiais didáticos por falta de embasamento teórico sobre as teorias linguísticas e põem em prática as propostas apresentadas como sendo de boa qualidade (LEAL e MARCUSCHI, 2009).

No contexto escolar, o trabalho com os gêneros textuais, e mais especificamente com a leitura destes, ainda é muito lacunar (SUASSUNA, 2008, HILA 2009, MIRANDA, 2015). São frequentes práticas de leitura realizadas pelo professores que priorizam atividades mecânicas de perguntas e respostas sobre o texto, as quais embora sejam respondidas pelos alunos, muitas vezes, não fazem sentido para eles porque não atingem uma dimensão interacionista e discursiva da língua(gem), e se limitam ao nível da decodificação verbal. Assim, não conseguem sair da superfície do texto, do nível explícito de processamento de sentido. Leem de forma fragmentada, muitas vezes, sem compreender as intenções do autor e sem fazer usos de inferências necessárias para produzir sentido.

De acordo com Antunes (2003), a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. “O leitor como sujeito da interação busca interpretar e compreender

os conteúdos do texto. O que está no texto e o que constitui o saber do leitor se completam no jogo de reconstrução de sentido e das intenções pretendidas pelo texto” (ANTUNES, 2003, p. 69).

Essa concepção comunga com a perspectiva dos PCN (1998) e também com a perspectiva teórica defendida por Koch e Elias (2006). Para essas autoras, a leitura é uma atividade interativa de produção de sentido. O lugar mesmo da interação, segundo elas, é o texto, cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma “atitude responsiva ativa” (op.cit. p. 12). Nesse sentido, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

Os docentes, mesmo tendo consciência, em sua maioria, de que é preciso trabalhar a leitura como um processo dialógico/interativo e reconhecendo as dificuldades dos alunos em lerem um texto, de forma crítica e proficiente, não sabem como redimensionar suas práticas de ensino de leitura, a ponto de levarem o aluno a perceber que o texto é uma unidade da linguagem em uso e que ele “é uma proposta de sentido que se acha aberto às várias alternativas de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Essa dificuldade dos docentes, a nosso ver, é fruto, entre outros aspectos, de lacunas em sua formação inicial acerca das teorias da leitura e dos gêneros textuais.

Sobre esta questão, Hila (2009) reconhece que a situação do trabalho com a leitura dos gêneros textuais na escola é lacunar no que concerne à prática dos professores porque eles desconhecem as bases teóricas acerca dos gêneros textuais, o que explica em parte as dificuldades destes em repensarem a aula de leitura para além do uso do texto como pretexto para o ensino de gramática. Ao defender o trabalho da leitura a partir dos gêneros textuais, a referida autora afirma que há necessidade de ressignificarmos temas debatidos academicamente como a leitura e as práticas de ensino desta na escola por muitas razões: 1) porque a formação de leitores

críticos na rede pública tem passado longe das escolas, como demonstram os resultados das avaliações do MEC; 2) porque os conceitos e diretrizes apresentados pelos PCN em relação à leitura, há mais de 10 anos, não foram ainda apropriados pelos docentes ao longo dos anos; e 3) porque há o predomínio de um trabalho espontaneísta com o texto nas aulas de leitura, em função do desconhecimento sobre as teorias da leitura e dos gêneros textuais, o que interfere na formação leitora dos alunos.

Concordamos com a autora, porque entendemos que é mediante o trabalho com os gêneros textuais que os professores conseguem trabalhar a língua de forma mais eficaz, formando leitores críticos e produtores de textos competentes. “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

No que concerne à leitura dos gêneros, mais especificamente, é importante que o professor, enquanto mediador possibilite a co-produção de sentido dos textos, considerando os elementos textuais, contextuais e pragmáticos. É relevante que inicialmente os docentes trabalhem a fase da pré-leitura e depois a leitura propriamente dita, contemplando atividades de compreensão e interpretação de textos.

Nesse momento do trabalho com a leitura devem ser elaboradas questões de gênero que envolvam a estrutura composicional, o estilo e o tema do gênero além de questões de inferenciação. (HILA, 2009). Entendemos com a autora que a produção de sentidos é decorrente da junção de elementos textuais e contextuais e que no processo de interpretação de textos as informações são avaliadas e julgadas pelo leitor.

É fundamental que tanto os professores quanto os autores de Livros didáticos conheçam o processo histórico de constituição dos gêneros, as diversas abordagens existentes a fim de adotar uma perspectiva teórica que oriente efetivamente as práticas de ensino das modalidades básicas da língua (leitura, escrita, análise linguística) centradas no estudo do gênero textual.

Rodrigues (2015), respaldada teoricamente na perspectiva dialógica da linguagem, ressalta que os gêneros, com seus propósitos discursivos, não são indiferentes às características de sua esfera. Eles se caracterizam por três momentos constitutivos vinculados: tema (referido a objeto e sentidos), estilo verbal (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional (procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva). Neste trabalho, consideramos apenas duas das dimensões dos gêneros: o conteúdo temático e a estrutura composicional, observadas mediante a análise de atividades de leitura do gênero conto na coleção *Porta Aberta*.

3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PORTA ABERTA

Nesta seção, apresentamos a perspectiva teórica da coleção *Porta Aberta (Língua Portuguesa)* e sua relação com os aspectos metodológicos, bem como a análise das atividades de leitura referentes a gêneros textuais presentes nas diversas unidades constitutivas de cada volume da referida coleção.

Antes, porém, consideramos relevante descrever, de forma breve, os aspectos metodológicos usados para chegarmos aos resultados da investigação com o intuito de verificarmos os aspectos teórico-metodológicos da coleção *Porta Aberta* no que concerne às propostas de atividades de leitura, para explorar o conteúdo temático e as características/ estrutura composicional dos gêneros textuais, conforme já foi mencionado.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) intitulada *Porta Aberta (2011)*, de autoria de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, contendo cinco volumes, do 1^a ao 5^a ano, estando organizada em 14 unidades. Na coleção, o ensino é estruturado por meio de gêneros textuais diversos (parlendas, contos, fábulas, crônicas, folheto, poemas, fichas técnicas, resenha,

manual de boas maneiras etc), contemplando os textos de diferentes esferas, como a literária, a publicitária, jornalística, acadêmica, entre outras.

Em cada sessão da coleção, de maneira geral, busca-se fazer um trabalho inicial de *preparação para a leitura*, que pretende ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema ou gênero textual a ser trabalhado; posteriormente faz-se um *estudo do texto*, trazendo questões de compreensão e interpretação a serem respondidas, na maioria das vezes por escrito; realiza-se um *estudo do vocabulário*, oferecendo informações contidas no dicionário (palavras escritas corretas, significações, sinonímia); faz-se, ainda, um *estudo da língua*, trabalhando os conhecimentos linguísticos; e, por fim, realiza-se a *produção textual*, na qual são apresentadas propostas para que o aluno experiencie os diversos usos da linguagem escrita. Além disso, apresenta textos complementares relacionados ao tema da unidade, promovendo atividades que geram entretenimento, curiosidade, e que enriqueçam o repertório de leitura relativamente a textos ficcionais literários.

A coleção *Porta Aberta (2011)*, com vigência até o ano de 2015 nas escolas públicas, apresenta um manual intitulado *Anotações para o professor*, no qual contem orientações e sugestões para o desenvolvimento das atividades propostas pelos livros.

Como base teórica, a coleção busca aplicar as propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), que defendem que a prática da leitura deve ser compreendida não como uma mera ação de conversão de letras em sons ou ser adotada como uma consequência natural dessa operação. Assim, de acordo com o manual do professor, da coleção em análise, o ensino da leitura deve ter como objetivo o uso de textos variados, que cumpram diferentes finalidades e que, por pertencerem a diferentes gêneros textuais, sejam utilizados procedimentos de leitura também diversificados.

Os volumes da coleção *Porta Aberta* que nos propomos a analisar neste trabalho foram os do 2^o ao 5^o ano (segundo ao quinto ano). Não analisamos o do primeiro ano porque entendemos que tal volume nas ati-

vidades de leitura foca muito mais o trabalho de apreensão do SEA (Sistema de escrita Alfabética) e de consciência fonológica nos gêneros apresentados do que a exploração de atividade de compreensão textual (perguntas de antecipação, de compreensão e de interpretação) e de exploração das características dos gêneros textuais. Para atendermos os objetivos propostos na pesquisa, fizemos um levantamento de todas as propostas de leitura dos gêneros textuais (texto base) presentes em cada uma das unidades da coleção *Porta Aberta*, do 2º ao 5º ano, perfazendo um total de 44 (quarenta e quatro) textos concretizados em vinte e quatro gêneros textuais.

Considerando a grande quantidade de gêneros explorados e, consequentemente, o amplo número de propostas de atividades de leitura, o que geraria uma grande quantidade de dados, fizemos um recorte nos dados, de forma que selecionamos todas as atividades da coleção que trabalham com o gênero textual *conto*, no caso, um total de sete unidades, com 11 textos (ver tabela1) para serem analisadas, contendo um total de 188 perguntas de leitura/compreensão do gênero textual. As unidades analisadas exploram especificamente o gênero conto, definido como um texto curto, que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, apresentar poucos personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos (CEREJA e MAGALHAES, 2005). A escolha pelo referido gênero foi feita pelo fato de ele aparecer com maior frequência na referida coleção e por considerarmos que se trata de um gênero que atrai muito a atenção das crianças.

Visando atender aos dois objetivos específicos da presente investigação (1- Analisar o tipo de relação existente entre os aspectos metodológicos da coleção e os fundamentos teóricos que a subjazem; e 2- Verificar se as propostas de atividades de leitura usadas na coleção exploram o conteúdo temático dos gêneros textuais e as características/estrutura composicional destes, favorecendo o letramento crítico do leitor), selecionamos, como já foi dito, a coleção *Porta Aberta*¹ para investigação, fizemos um

¹ A escolha da seguinte coleção se deu pelo fato de ela de sido adotada em diversas escolas públicas da cidade de Campina Grande e por termos acesso a algumas destas escolas onde já desenvolvemos pesquisas voltadas para o trabalho com a leitura e a escrita no espaço das salas de aulas do Ensino Fundamental.

levantamento da perspectiva teórica da coleção presente no manual do professor, comparamos os aspectos de natureza teórica e metodológica da coleção e, por fim, analisamos atividades propostas de leitura e compreensão dos gêneros textuais na referida coleção.

Sobre a análise das questões de leitura dos gêneros contempladas no 2º objetivo da pesquisa, definimos as seguintes categorias de análise: 1) *Exploração do conteúdo temático do gênero textual* atentando para a tipologia de perguntas utilizadas (²antecipação, decodificação, compreensão/interpretação, gramática como pretexto para o ensino de leitura); e 2) *Exploração das características/estrutura composicional do gênero*. Vejamos na seção a seguir os resultados das categorias analisadas.

3.1 DIÁLOGO SOBRE OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA COLEÇÃO PORTA ABERTA

A perspectiva teórica adotada pela Coleção *Porta Aberta* é interacionista, conforme demonstra a seguinte passagem do Manual do professor presente em tal coleção:

A possibilidade de (re) construir os diferentes sentidos de um texto depende de se considerar a leitura como um processo

² Perguntas de antecipação consistem em responder perguntas antes de ler, para antecipar o que acontecerá no texto (Naspolini, 1997, Hila 2009); perguntas de decodificação são consideradas neste estudo como equivalentes as perguntas do tipo cópia e do tipo objetivas, entendidas, respectivamente, como sendo perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, com verbos do tipo: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc; e perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto (MARCUSCHI, 2001) Já as perguntas de compreensão/interpretação neste trabalho são vistas como perguntas inferenciais e subjetivas definidas, respectivamente, como perguntas mais complexas que exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas (MARCUSCHI, 2001); e perguntas que enfocam elementos do contexto de produção do gênero bem como a capacidade de confrontar e de entender as informações do texto somadas às informações trazidas pelo leitor para a produção de uma nova informação (HILA, 2009).

interativo porque supõe a interação entre o leitor, o texto e o seu autor e porque se trata de um processo de interação entre as diversas estratégias e capacidades de leitura que entram em jogo para se atingir a leitura proficiente (p.09).

Também faz parte dos fundamentos teóricos da coleção a ideia de que a condição principal para um trabalho adequado com a leitura “é compreender que o ato de ler não equivale à ação de converter letras em sons, como se a compreensão fosse uma consequência natural de operação”. Do ponto de vista das autoras do livro, faz-se necessário oferecer aos alunos textos “de verdade”, ou seja, textos autênticos, que circulam em diferentes esferas (literárias, jornalística, de divulgação científica, publicitária, cotidiana) e que representam a variedade de gêneros textuais própria de uma sociedade letrada como a nossa (cf.p.08).

Esse ponto de vista das autoras, sem dúvida, é importante porque há necessidade de se trabalhar com uma diversidade de gêneros, a fim de expandir as práticas de letramento do aluno, não através de práticas mecânicas de leitura e de escrita de gêneros, mas mediante um trabalho sistemático que explore as dimensões dos gêneros.

No manual também podemos perceber a defesa de que os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto do texto e/ou sobre o gênero textual devem ser ativados, antes que a leitura propriamente dita tenha início. Para tanto, de acordo com as autoras da coleção, o gênero do texto que será lido deve ser informado, bem como ser indicadas questões que permitem ao leitor recuperar informações e conhecimentos que já possui sobre o assunto do texto.

Essas orientações teóricas, a nosso ver, se efetivam, de forma parcial, na relação com as atividades propostas para o estudo e compreensão dos gêneros textuais nos livros didáticos da coleção Porta Aberta. Isso porque nas propostas analisadas, embora o gênero a ser lido seja especificado, não há questões que explorem a organização do gênero, suas características/estrutura composicional. É importante salientar que há uma significativa parcela

de questões de compreensão dos gêneros respaldada teoricamente em uma concepção interacionista de linguagem/leitura (perguntas de antecipação, de compreensão, de interpretação etc, que cobram uso de inferências, levantamento de hipóteses, entre outros aspectos relevantes no processo de leitura), mas não exploram questões em torno da constituição do gênero textual em estudo, em seus aspectos estruturais, a exemplo da sugestão de uma roda de conversa, mediada pelo professor, para reconhecimento do papel social do gênero, conduzindo os alunos a refletirem sobre questões que envolvem as condições de produção: (a) quem escreve os contos de fada/infantis; (b) para quem; (c) quais os lugares sociais do emissor (autor) e do destinatário (leitor); (d) a que esfera social pertence; (e) com que propósito se escreve; (f) em que suporte textual esse gênero circula na sociedade etc.

Assim, podemos dizer que em relação ao conteúdo temático do gênero conto, há questões de localização, comparação e generalização de informações e de uso da *contrapalavra* que permitem ao leitor interagir com o texto, explorando os seus conhecimentos prévios. Entretanto, em relação à exploração das características dos gêneros, ou a sua estrutura composicional há uma lacuna evidente, no sentido de que não há exploração dos aspectos composicionais/ estruturais dos gêneros, como já foi dito, indo de encontro ao que é defendido nas bases teóricas do manual do professor da coleção analisada, o qual explicita a importância de se explorar gêneros textuais próprios de uma sociedade letrada.

Quando muito as autoras definem o que é personagem, a fim de perguntar quem é personagem do conto, como podemos observar na página 75 do volume do 3º ano. “Leia e responda: você sabe que chamamos de personagem quem participa da história. a) *Quem é o personagem principal deste conto?*”

A nosso ver, não basta apenas que os autores dos LDP insiram grande quantidade de gêneros textuais nos volumes da coleção, o mais importante é orientar devidamente como explorá-los. É necessário orientar bem o professor nesta importante tarefa. Observamos que às vezes falta um olhar mais cuidadoso e acurado dos professores avaliadores e integrantes do PNLD na hora de avaliar o trabalho com os gêneros textuais nos materiais didáticos,

o qual evitaria lacunas como as mencionadas neste texto. Essa problemática vem sendo discutida por muitos professores da área da Linguística, a exemplo de Marcuschi e Leal (2009), Bunzem e Rojo (2005), entre outros.

3.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A EXPLORAÇÃO do gênero conto na coleção Porta Aberta

Como já foi dito antes, a nossa análise se restringiu às questões de leitura voltadas para o gênero conto presente em quatro volumes da coleção porta aberta (2º, 3º, 4º e 5º), perfazendo um total de 11 gêneros textuais, contemplando 188 questões de leitura relacionadas ao gênero conto, conforme explicita a tabela a seguir:

TABELA 1. GÊNERO TEXTUAL CONTO PRESENTE NOS QUATRO VOLUMES DA COLEÇÃO PORTA ABERTA (2º, 3º, 4º e 5º)

Ano específico dos volumes analisados (coleção porta aberta)	Unidades cujos gêneros foram analisados	Gênero textual conto/ Texto base	Páginas dos livros que contem os textos analisados
2º ano	04	<i>O Pinguim chamado Pinguim que tinha pê frio (Jorge Chaskelmann)</i>	68
	07	<i>A festa do jabuti (Flavia Muniz).</i>	132
	08	<i>Bichinho de estimação (Orlando de Miranda).</i>	151
	10	<i>Os três cabritinhos (extraído do livro "O mundo da criança-história d fábula")</i>	193
3º Ano	04	<i>O Umbigo do rei (Márcio Thamos).</i>	72
	11	<i>Teste de coragem (Edson Gabriel Garcia).</i>	217
	12	<i>Uma noite de tempestade (Yiuchi Kimura).</i>	243
4º Ano	06	<i>Um príncipe desencantado (Flávio de Souza).</i>	105
	11	<i>Chuva (Edson Gabriel Garcia).</i>	190
5º Ano	03	<i>Como se fosse dinheiro (Ruth Rocha).</i>	50
	07	<i>A aranha assustadora (Don Roff).</i>	125

As atividades propostas para o trabalho com a leitura dos gêneros textuais especificados na tabela acima exploram o conteúdo temático de cada um dos textos/gênero *conto*, entretanto, no que concerne à dimensão da estrutura composicional do referido gênero (características, aspectos voltados para o enredo, ações, conflito, tempo, espaço etc, e para as condições de produção dos gêneros), pouco se observa, o que, a nosso ver, se torna um entrave para a melhor compreensão dos textos por parte do aluno-leitor. Com o intuito de melhor apresentar ao leitor os resultados das categorias de análise da pesquisa realizada, apresentaremos a seguir tabelas com dados referentes ao conteúdo temático do gênero *conto*, explorando as tipologia de perguntas de compreensão textual (antecipação, compreensão, interpretação), e à caracterização/ estrutura composicional do referido gênero, em cada uma das unidades especificadas anteriormente na tabela 1.

3.2.1 ATIVIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO

TABELA 2. LIVRO DO 2º ANO - COLEÇÃO PORTA ABERTA. UNIDADES 4, 7, 8 E 10

1 Exploração do conteúdo temático do gênero (Tipologia de perguntas)	Ocorrências	Exemplos
Antecipação	10	O conto que você vai ler é a história do que aconteceu na festa de aniversário de um jabuti. <i>Em sua opinião, quem são os convidados da festa? O que você acha que foi servido nesta festa?</i> (2º ano - Unidade 7, p.131)
Decodificação	26	Quem é o personagem desse conto? (2º Ano - Unidade 4, p.71)) <i>O que você entendeu por "vão reclamar ao prefeito"?</i> (2º ano. Unidade 7-p. 136)
Compreensão/Interpretação	27	<i>Você acertou qual era o problema do Pinguim? E qual era? O final da história surpreendeu você?</i> (2º Ano, Unidade 4, p. 171).
Pretexto para ensino de gramática	-	-
2 Características do gênero/ estrutura composicional	-	-

A tabela acima revela que no livro do 2º ano da coleção em análise há o predomínio de perguntas que exploram a capacidade dos alunos re-

fletirem sobre os textos lidos e de se posicionarem sobre eles. As perguntas de natureza subjetiva e inferencial contribuem, a nosso ver, para a expansão da capacidade leitora, possibilitando ao aluno inserção na realidade social e atuação sobre os conteúdos do texto. Perguntas dessa natureza condizem com a proposta teórica das autoras da coleção Porta Aberta. Para elas, a concepção de que existe uma única interpretação para o texto está superada e, assim, hoje sabe-se que os sentidos são construídos durante a leitura e não dependem apenas do texto. (Manual do professor - Coleção Porta Aberta, Livro do 2º Ano, p.09). A ativação de conhecimentos prévios e o uso de inferências auxiliam o leitor a interpretar as entrelinhas, a perceber intenções e a recuperar a estrutura e a organização do texto.

Muitas das questões presentes no volume do 2º ano, a nosso ver, instigam os alunos a dialogarem com o texto, a fazerem uso da contrapalavra e a assumirem uma posição crítica diante do lido. Essa perspectiva para o trabalho com a leitura comunga com a visão de Rojo (2004) acerca do que significa ler na atualidade, isto é, um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.

3.2.2 ATIVIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO

TABELA 3. LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO - COLEÇÃO PORTA ABERTA. UNIDADE 4

1 Exploração do conteúdo temático do gênero (Tipologia de perguntas)	Ocorrências	Exemplos
Antecipação	02	O que você acha que aconteceu com o umbigo do rei? (Livro do 3º Ano. Unidade 4. p. 72); Será que o rei vai conseguir encontrar seu próprio umbigo? (Livro do 3º Ano. Unidade 4.p. 72)
Decodificação	02	Ligue:Problema encontrado pelo reizinho ao se olhar no espelho Providência tomada pelo reizinho para resolver o problema (p. 76)
Compreensão/Interpretação	10	Você já ouviu alguém dizer “ele só pensa no próprio umbigo”? Converse com seus colegas e com o professor sobre o significado dessa frase (Livro do 3º Ano. Unidade 4, p. 77).
Pretexto para ensino de gramática	-	
2 Características do gênero/ estrutura composicional	01	“Você já sabe que chamamos de <i>personagem</i> quem participa da história?”, Quem é o personagem principal deste conto? (Porta Aberta, vol.3, p.75)

A unidade 4 do livro do 3º ano tem como texto base para leitura o conto *O umbigo do rei*. De início, há uma preparação para leitura, na qual é feita uma pequena introdução do texto a ser lido e em seguida são feitas perguntas que antecipam o conhecimento do aluno sobre o texto, tais como: “O que você acha que aconteceu com o umbigo do rei? “Será que o rei vai conseguir encontrar o próprio umbigo”?

Percebemos, mediante os dados da tabela acima apresentada, que há bastante exploração de questões de compreensão (de natureza subjetiva, inferencial) e de antecipação ao conto lido, o que é importante para o processo da leitura porque leva o leitor, inicialmente, a levantar hipóteses e a criar expectativas sobre o texto a ser lido, e posteriormente à leitura feita, a confirmar ou não as hipóteses e a se posicionar sobre o texto. Porém, em relação à exploração da dimensão voltada para a estrutura composicional/características do gênero conto observamos apenas uma ocorrência relacionada ao fato de que há personagens nas histórias/narrativas, como demonstra a seguinte passagem extraída da coleção Porta Aberta (volume 3, p. 75): “*Você já sabe que chamamos de **personagem** quem participa da história?*”, Quem é o personagem principal deste conto?. Entendemos que essa exploração sobre as características do conto é bastante limitada e que a pergunta feita, de natureza objetiva, leva o aluno-leitor apenas a identificar o personagem no conto e não a pensar nos elementos constitutivos/ estrutura composicional do conto.

A nosso ver, o trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade de compreender a língua nos seus mais diversos usos cotidianos. Nada do que fazemos linguisticamente está desvinculado do gênero (NEVES, 2011). Dessa forma, diante desta problemática, é necessário que o professor conheça a importância do trabalho com o gênero e acrescente explicações acerca do mesmo, para que o aluno possa se apropriar de forma eficaz da sua leitura e escrita.

A tipologia de perguntas predominante nesta unidade são as de compreensão textual, entendidas aqui como as inferenciais e subjetivas, de-

finalizadas, respectivamente, como as perguntas mais complexas, que exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas; e as que têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade (MARCUSCHI, 2001).

TABELA 4. LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO - COLEÇÃO PORTA ABERTA. UNIDADE 11

1 Exploração do conteúdo: tipologia de perguntas	Ocorrências	Exemplos
Antecipação	02	O título do conto é <i>Teste de coragem</i> . O que você acha que pode ser narrado em um conto como esse? (p. 216)
Decodificação	04	Assinale a alternativa correta. No trecho que você leu, aparecem os seguintes personagens: Turma do Balau; Pororoca; Balau A mãe do Balau (p. 219)
Compreensão/Interpretação	14	O que esse texto informa? De onde essas informações podem ter sido retiradas? (p.219). Você acha que Pororoca vai ser aceito na turma de Balau? Justifique sua resposta. (Livro do 3º Ano. Unidade 11, p. 221)
Pretexto para ensino de gramática	-	-
2 Características/ estrutura composicional do gênero	-	-

Na tabela acima referente à Unidade 11 do livro do 3º Ano (Porta Aberta), que tem como base para o trabalho o texto “Teste de Coragem” (Edson Garcia), podemos observar que, assim como na Unidade 4 da coleção, há o predomínio de perguntas de compreensão que levam o aluno a interagir com o texto, acionando seus conhecimentos prévios em perguntas do tipo “*Você acha que Pororoca vai ser aceito na turma de Balau? Justifique sua resposta*”. Isso mostra que as atividades propostas na referida Unidade são respaldadas teoricamente em uma perspectiva interacionista de leitura, segundo a qual no trabalho com a leitura há um conjunto de estratégias e conhecimentos que são acionados. Para Hilla (2009), compreender significa ter a capacidade de entender as informações do texto somadas às informações trazidas pelo leitor para a produção de uma nova informação.

TABELA 5. LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO - COLEÇÃO PORTA ABERTA. UNIDADE 12

1 Exploração do conteúdo temático do gênero: tipologia de perguntas	Ocorrências	Exemplos
Antecipação	05	Pelo título, do que você acha que vai tratar o conto? Justifique sua resposta. (Livro do 3º ano, p. 242.) Quem você acha que são os personagens do conto? (p.242)
Decodificação	03	O lobo e a cabra se trataram com educação? (Volume 3. Unidade 12, p. 249)
Compreensão /Interpretação	06	Na 2ª parte do conto, a cabra e o lobo chegaram a se ver? Por quê? (Volume 3. Unidade 12, p. 249).
Pretexto para ensino de gramática	-	-
2 Caracterização do gênero/estrutura composicional	-	-

A tabela número 6, que contempla o tratamento dados às questões de leitura da Unidade 12 do livro do 3º ano, que tem como texto de abertura “Uma noite de tempestade” (YUCH KIMURA), mostra que há questões de antecipação, decodificação e compreensão, sendo que o predomínio é o desta última. Mediante as perguntas de compreensão textual que ilustram a tabela acima, podemos observar que é cobrado do aluno/leitor não apenas a extração de conteúdos presentes na superfície do texto, mas o acionamento de seus conhecimentos prévios em relação à temática do texto. Como bem diz Marcuschi (2001), as perguntas de natureza inferencial levam o aluno a pensar. São perguntas que “exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2001, p. 52).

3.2.3 ATIVIDADES DE LEITURA DOS GÊNEROS NO LIVRO DO 4º ANO

TABELA 6 - LIVRO DIDÁTICO DO 4º ANO - UNIDADES 6 E 11 (continua)

1 Exploração do conteúdo temático do gênero: tipologia de perguntas	Ocorrências	Exemplos
Antecipação	02	Você sabia que o trecho do conto <i>o príncipe desencantado</i> é uma paródia de um conto de fadas muito conhecido? Qual é o título deste conto que foi parodiado? (Livro do 4º Ano, p. 107)
Decodificação	07	Copie a frase e complete-a com as alternativas adequadas: As princesas dos contos de fada costumam ser: a) feias; b) gentis; c) bonitas; d) educadas (Porta Aberta, vol. 04, p. 107)

(continuação)

1 Exploração do conteúdo temático do gênero: tipologia de perguntas	Ocorrências	Exemplos
Compreensão/ Interpretação	21	Você achou o conto engraçado? O que dá humor a ele? O príncipe se parece com os príncipes dos contos de fada? Por quê? (Volume do 4º Ano. Pergunta nº 5, p. 107)
Pretexto para ensino de gramática	01	
2 Caracterização do gênero/estrutura composicional	-	-

A tabela acima revela propostas produtivas de compreensão leitora, capazes de levar o aluno a interagir com o texto e a se tornar um leitor crítico, entretanto no que concerne à categoria de análise “Exploração das características/ estrutura composicional dos gêneros textuais”, como nas demais tabelas, percebemos a omissão de perguntas que possam explorar a natureza dos gêneros, os seus aspectos estruturais, função social etc, mediante, por exemplo, perguntas do tipo: que gênero textual é este? Você já leu algum conto? Quais são as características de um conto? Ele é diferente de uma notícia ou de um poema? Por quê? Qual é a função da leitura de um conto? A ausência da exploração do gênero é algo preocupante, o que revela um ensino lacunar dos gêneros, advindo de problemas de diversas ordens como bem demonstra Miranda (2014): falta de clareza sobre a noção de gêneros, dificuldade na escolha dos gêneros para serem trabalhado em sala de aula e exploração do mesmo de forma espotaneísta, sem bases epistemológicas.

3.2.4 ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS NO LIVRO DO 5º ANO

TABELA 7- LIVRO DO 5º ANO - UNIDADES 4 E 7

(continua)

1 Exploração do conteúdo temático do gênero: tipologia de perguntas	Ocorrências	Exemplos
Antecipação	08	Pelo título e pela ilustração da capa o que você acha que vai acontecer nesse conto?(5º ano- Unidade 4, p. 49) O que você faria se visse uma aranha como esta? (5º ano, Unidade 7, p. 125). (Ver a ilustração da aranha no conto <i>A aranha assustadora, de Don Roff</i>). Pojs é... Debbie, personagem do conto <i>A aranha assustadora</i> , que você vai ler a seguir, encontrou uma dessas no assoalho do seu quarto. Sendo esse um conto de terror, o que será que vai acontecer? (5º ano, Unidade 7, p.125)

(continuação)

1 Exploração do conteúdo temático do gênero: tipologia de perguntas	Ocorrências	Exemplos
Decodificação	08	Copie do conto a expressão que justifica a sua resposta (5º ano, p. 52) Que frase dá ao leitor a certeza de que o segundo ataque das aranhas é real? (5º ano - Unidade 7, p. 134)
Compreensão/Interpretação	28	Que relação existe entre a capa do livro e o assunto do conto?(5º p.51) Na sua opinião, qual será a atitude de Seu Lucas após essa reação das crianças? (Volume do 5º p. 53). O conto foi como você imaginou? Justifique. Geralmente contos de terror não têm final feliz. Isso aconteceu nessa história? (5º ano - Unidade 7,p. 133)
Pretexto para ensino de gramática	01	Releia dois parágrafos do conto e responda: “No recreio, todo mundo foi comprar lanche. Na hora de pagar...” Que efeito essas reticências causa no leitor do texto?(p.53) Que pontuação poderia ser usada para fazer essa diferenciação? (5º ano. Unidade 7, p. 129)
2 Caracterização/ estrutura composicional do gênero	01	O conto é uma narrativa no qual se desenvolve um único conflito. (5º ano, Unidade 4, p.52). Você já sabe: conflito é uma complicação que aparece na história.

Na tabela com exemplos de atividades de leitura de gêneros presentes no livro do 5º ano é possível percebermos o predomínio de propostas de atividades de leitura e de interpretação de textos que acionam os conhecimentos prévios dos alunos, que os instigam a buscarem em um passado de lembranças o que eles já sabem sobre os conteúdos do texto, ou melhor sobre o novo objeto de ensino. Os leitores, neste caso, passam a agir como sujeitos de sua aprendizagem e como atores sociais que têm a chance de expandir suas práticas de letramento e de agir na sociedade de forma livre.

É curioso ressaltar que nas atividades do livro do 5º ano, ora analisado, há uma ocorrência que sinaliza a exploração das características dos textos de natureza narrativa, incluindo o gênero conto, a saber: O conto é uma narrativa no qual se desenvolve um único *conflito*. (Coleção Porta Aberta. Volume 5, unidade 4, p.52). Você já sabe: conflito é uma complicação que aparece na história. Seria interessante que outros elementos do conto (enredo, tempo, espaço, desfecho) fossem também explorados, não só na unidade 4 do livro do 5º Ano, mas em todas as unidades de todos os livros da coleção analisada.

As tabelas apresentadas, como vimos, revelam o predomínio de perguntas de compreensão/interpretação, diferentemente de perguntas

do tipo cópia, presentes ainda na atualidade em grande parte do material didático e em exames oficiais que avaliam o desempenho linguístico dos alunos, a exemplo da Provinha Brasil. A nosso ver, tal fato demonstra que a coleção propicia, ao aluno, oportunidade de interagir com o texto e acionar os seus conhecimentos prévios mediante questões de antecipação, compreensão e interpretação. No que concerne ao conteúdo temático do gênero, podemos dizer que há uma orientação adequada para o trabalho de co-produção de sentido, corroborando o que afirma Hila (2009), ao defender a ressignificação da leitura a partir dos gêneros textuais.

Conforme a autora, com a qual concordamos, é importante que o professor, enquanto mediador, possibilite a co-produção de sentido dos textos, considerando os elementos textuais, contextuais e pragmáticos. É relevante que inicialmente os docentes trabalhem a fase da pré-leitura e depois a leitura propriamente dita, contemplando atividades de compreensão e interpretação de textos. A pré-leitura, de acordo com Hila (2009), é entendida como uma série de atividades incentivadas e acionadas no intuito de ativar os esquemas mentais que a criança têm sobre o que será lido. A compreensão, por sua vez, enfoca elementos do contexto de produção do gênero bem como a capacidade de confrontar e de entender as informações do texto somadas às informações trazidas pelo leitor para a produção de uma nova informação. Nesse momento do trabalho com a leitura, segundo a autora, devem ser elaboradas questões de gênero que envolvam a estrutura composicional, o estilo e o tema do gênero, além de questões de inferência. A produção de sentidos é decorrente da junção de elementos textuais e contextuais. No processo de interpretação, as informações são avaliadas e julgadas pelo leitor.

Assim, podemos dizer que nas orientações para o trabalho com a leitura de gêneros presentes na coleção propicia-se um trabalho que some conhecimentos prévios dos leitores com o novo objeto de ensino-aprendizagem. Entretanto, há um problema sério relacionado à exploração das características/ estrutura composicional dos gêneros textuais/discursivos,

como já foi dito antes. Prova disso é que registramos apenas duas ocorrências, de um total de 188 questões de compreensão textual, ou melhor, de perguntas de leitura que exploram as dimensões do gênero textual *Conto*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revela que a perspectiva teórica adotada pela coleção *Porta Aberta* no que concerne à atividade de leitura dos gêneros textuais é a perspectiva interacionista de leitura e que grande parte das atividades propostas para se explorar a leitura dos gêneros trabalhados toma como base a referida concepção teórica. Há de fato nos livros da coleção analisada orientações relevantes no sentido de auxiliar o professor enquanto mediador na formação do leitor crítico, uma vez que as atividades de leitura dos gêneros levam o aluno a fazer uso de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, inferências, criticidade, contribuindo assim, para a expansão das suas práticas de letramento. Entretanto, no que concerne à exploração das características/estrutura composicional dos gêneros textuais/discursivos, elas são praticamente inexistentes, conforme revelou a análise, o que sem dúvida é problemático, tendo em vista que a compreensão das características composicionais do gênero, facilita o entendimento do que é lido por parte dos alunos.

Assim, defendemos que os autores de livros didáticos, bem como os professores que fazem uso de tais livros, em suas aulas, tenham um olhar mais atento para as características do gênero textuais, já que elas são tão importantes para a compreensão destes.

Sem dúvida, o olhar crítico do professor sobre as atividades de leitura de gêneros textuais nos materiais didáticos (apostilados, livros didáticos etc.) exerce um papel potencializador no redimensionamento das práticas de ensino de leitura. Marcuschi (2001, p. 46) nos faz ver que os manuais de língua portuguesa do Ensino Fundamental não são satisfatórios devido

a muitos fatores, dentre os quais, o autor destaca a desatualização em relação às necessidades da época e a falta de incorporação de conhecimentos teóricos acerca da língua disponíveis na modernidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima; REINALDO, Maria Augusta. Projeto de pesquisa *Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos*. UAL/ UFCG, 2015.

ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 19-33.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta. Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2011.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BUNZEN, Clécio e ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G. e MARCUSCHI, Bete (org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CEREJA, W.; MAGALHAES, T. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005.

COLLAÇO, Silvana Faccin. *Níveis de processamento de sentido*. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UECE, 1999.

HILA, Cláudia Valéria. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino*. São Carlos (SP): Claraluz, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Beth. e LEAL, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os LDP do PNLD, 2007?. In: Costa Val (org.) *Alfabetização e Língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, Ângela; BEZERRA, Auxiliadora. *O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.46-59.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Processos de compreensão. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 229-274.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: ____; LEURQUIN, E; COUTINHO, M. A.(org.) *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, 217-240.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURIR, J.L; BONINI, A.; ROTH, D. M. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto apresentado no Congresso da Secretaria de Educação de São Paulo, 2004.

SEBASTIÃO, Izabel. O papel do gênero epistolar no desenvolvimento de competências discursivo-textuais. In: LEURQUIN, E; COUTINHO, M. A.(org.) *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, 165-178.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: os gêneros textuais e a ortodoxia escolar*. In: ZOZZOLI, Rita e OLIVEIRA M. Bernadete. *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

SCHNEUWLY, B; NOVERRAZ e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA: O QUE MUDOU, AFINAL?

Glícia Azevedo Tinoco (UFRN)

A publicação das primeiras ideias de ressignificação do ensino de leitura e escrita em língua materna (OSAKABE, 1979; SOARES, 1980; GERALDI, 1984; KLEIMAN, 1989a, 1989b, 1993) e o início da circulação do conceito de “letramento” no Brasil (KATO, 1986; TFOUNI, 1988, 1995; KLEIMAN, 1995) são, praticamente, concomitantes. Por essa razão, vale a pergunta: nesses trinta e poucos anos, o que mudou, afinal?

Responder a essa pergunta requer, inicialmente, explicitar a que conceito de letramento estamos nos referindo. Não há apenas um em circulação no País. Por fazermos parte de um grupo que desenvolve pesquisas de vertente etnográfica, assumimos a concepção de letramento como prática social, e isso nos leva a Kleiman (1995, p. 19), segundo a qual letramento é “[] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”.

Nesse sentido, as práticas escolares constituem o que se convencionou chamar de “letramento escolar”, mas a compreensão de letramento é bem mais ampla. Refere-se aos usos sociais da escrita nas mais variadas esferas de atividade humana (lar, igreja, rua, hospital, estabelecimento comercial, clube, associação profissional, repartição pública), inclusive as desenvolvidas na escola, mas não só.

Considerar letramento como prática social implica, pois, partir do princípio de que, na sociedade grafocêntrica em que vivemos, não se es-

creve apenas para comprovar domínio do sistema linguístico. Escreve-se para agir no (e sobre o) mundo, respondendo a demandas sociais. Consequentemente, repensar o ensino de escrita ancorando-nos nos estudos de letramento significa assumir ressignificações¹ conceituais e metodológicas importantes. Vejamos algumas.

A primeira delas é a conceituação de língua(gem). É preciso substituir o conceito de língua como um sistema que pode ser “esquartejado” em partes homeopaticamente oferecidas aos alunos (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, estilística) pelo de língua(gem) como um “bicho vivo e mutante” que propicia a interação humana (BAKHTIN; VOLOSHINOV, [1929] 1992).

Essa ressignificação conceitual altera em cheio os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, porque deixa de se organizar em torno de definições, classificações e exercícios analíticos de revozeamento conceitual acerca de uma língua morta e passa a focalizar os usos sociais que da língua são feitos.

A segunda ressignificação conceitual é a de leitura. Ler significa atribuir sentidos possíveis a um texto, não apenas decodificar o sistema. Essa ampliação conceitual remete para a ideia de leitura de mundo que precede (e complementa e enriquece) a leitura da palavra (FREIRE, 1990). Consequentemente, lemos as pistas verbais, não-verbais, multimodais de um texto (oral, escrito, imagético, multissemiótico) para que possamos atribuir sentido a ele.

A leitura é, então, um exercício complexo que requer a ativação de diferentes conhecimentos (de mundo, de associação com outros textos e gêneros discursivos, de áreas profissionais específicas, de preceitos religiosos, de regras sociais, entre outros tantos), inclusive os de natureza linguística. Mas não só.

¹ Estamos tomando o termo “ressignificação” conceitual e metodológica como a propriedade de o professor, ao desestabilizar conceitos já internalizados, ampliar o horizonte conceitual e rearticular objetos e formas de ensinar e de aprender, dando a eles outras significações.

Atrelada a essa concepção, uma terceira ressignificação a ser feita é a de texto, que não se reduz a um conjunto de letrinhas organizadas em torno de um papel, ou de uma tela, ou de qualquer outro suporte. Texto é um composto verbal ou não-verbal ou ainda verbal e não-verbal que faça sentido para o leitor. Com efeito, o texto-enunciado é a unidade real da interAÇÃO social. Ele pressupõe, desde a sua origem, o diálogo com o outro, a alteridade, a construção da contrapalavra, as variáveis da situação comunicativa que propiciou sua produção, circulação e leitura. O texto -enunciado existe para isso mesmo.

A quarta é a de escrita: uma importante tecnologia criada pelo ser humano há cerca de um pouco mais de cinco mil anos para registrar, contabilizar, documentar, ou seja, para reagir a situações sociais. Assumir essa concepção implica pensar que escrever não é apenas copiar (embora copiar, por exemplo, uma receita de bolo possa ser uma prática social necessária quando se pretende fazer o bolo) tampouco construir períodos simples ou compostos que, isolados de um contexto, apenas atendam a exercícios escolares. Escrever também não se restringe à produção de redações nem é o oposto de falar. Escrever não pode ser um exercício mandatário: os alunos escrevem porque o professor mandou e quer verificar se cometem algum erro de ortografia, concordância, regência, pontuação.

Nos estudos de letramento, escrever pressupõe um **contrato entre interlocutores**: que situação comunicativa provoca a prática de escrita? Para a situação comunicativa em que nos encontramos, qual é o gênero discursivo adequado? Para quem pretendemos escrever? Qual é o assunto principal? O que pretendemos alcançar com esse texto? Como devemos organizá-lo? Que linguagem precisamos utilizar? Que implicações esse texto pode provocar?

Ora, se escrever bem significa reagir, de forma adequada, a uma situação comunicativa, é necessário observar as variáveis dessa situação com cuidado e planejar bem o texto antes de torná-lo público. Isso se justifica pelo fato de, uma vez público, o(s) escrevente(s) precisa(m) assumir o dito e,

mais ainda, o escrito. O nome disso é responsabilidade enunciativa. Precisamos nos responsabilizar sobre o que emitimos. Sempre. Todavia, em tempos de ampla velocidade de compartilhamento e alcance de opiniões, esse construto parece estar em falta para boa parte de “opinadores” mundo afora, especialmente quando analisamos algumas postagens nas redes sociais... Mas isso é assunto para outro ensaio. Voltemos ao que nos interessa aqui e agora.

Não bastassem as ressignificações conceituais já mencionadas, outras de natureza metodológica também são necessárias. Em outras palavras, o modo de ser professor e de organizar a prática pedagógica, em especial no que tange ao ensino de escrita em língua materna, precisa se alinhar à perspectiva da prática social.

Em sendo assim, um primeiro ajuste metodológico tem a ver com o aspecto identitário. O que é ser professor? E mais: o que é ser professor de língua (materna/estrangeira), esse bicho vivo e mutante? É ser um profissional que, por entender profundamente a organização do sistema linguístico, ensina aos que disso nada sabem? É ser um profissional que se dedica, mais do que outros, aos usos sociais da língua e, curioso, quer sempre aprender mais? É ser um profissional que, ensinando aprende e, para isso, organiza seus “parceiros de aprendizagem” em ações colaborativas de ação-reflexão-reação que pressupõem tanto oralidade quanto leitura e escrita?

Filiar-se à identidade de profissional que está em constante formação e que organiza sua prática COM os alunos e não para eles ou por eles significa, inclusive, trabalhar de forma situada. Para tanto, é necessário conhecer o grupo de estudantes, saber o que caracteriza aquela comunidade de aprendizagem (AFONSO, 2001), quais são as necessidades reais dos aprendizes que, em determinadas situações, podem se tornar ensinantes, conforme dizia Freire (1993, p.27):

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, ob-

servando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Essa forma de ensinar e de aprender requer, obviamente, planejamento contínuo, flexibilidade, atenção ao outro, humildade para reconhecer o que não sabe e abertura para aprender com os alunos, os pais deles e outros agentes externos à comunidade escolar. Em outras palavras, a tradicional hierarquização do processo de ensino-aprendizagem dá lugar a uma prática pedagógica muito mais horizontal e produtiva.

Com essa mudança, o professor se “desencastela” de sua posição de detentor de um saber (que, por vezes, nem interessa a seus alunos, posto que não veem função social naquilo) para aprender COM os alunos o que não sabe e agregar valor ao processo a partir de seu olhar mais experiente no trato com a linguagem. Essa prática pedagógica se aproxima bastante da pesquisa-ação e pode levar o grupo todo à inserção em múltiplas práticas de letramento², mesmo em esferas de atividade nas quais professores e estudantes não tenham experiência prévia.

É exatamente por isso que o professor, metodologicamente, precisa deixar de se preocupar em ser o centro das atenções para ser um parceiro mais experiente, aquele que compartilha responsabilidades e tarefas na construção dos saberes seja com a comunidade interna à escola seja com agentes externos, que também podem ocupar posição de destaque nessa construção colaborativa.

Ao passar a lidar com demandas de leitura e escrita de outras esferas de atividade, será possível trabalhar com textos de circulação real (e não didatizados) e, em consequência disso, passa a ser possível substituir (ou, na

2 Práticas de letramento são, segundo Kleiman (2005, p. 12): “[...] conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários”.

pior das hipóteses, apenas complementar) exercícios puramente analíticos por práticas sociais de outras instituições que lidam com a escrita. Qual é a importância disso? É a de desenvolver atividades de oralidade, de leitura e de escrita que dão “vida” à palavra, uma vez que têm função social fora da escola. Um grande salto de qualidade!

Conforme se pode perceber, ensinar a escrever nessa perspectiva pressupõe que o professor seja um agente social: um gestor de recursos e de saberes, tanto os dele quanto os de seus alunos e de agentes externos que, porventura, entrem nessa comunidade de aprendizagem. Nas palavras de Kleiman (2006), um professor-agente de letramentos é um promotor das suas próprias capacidades, das de seus alunos e das redes comunicativas em que se inserem para que participem das práticas de uso da escrita, situadas nas diversas instituições.

O que, afinal, está por trás dessa ideia? Simples: todos têm algo a ensinar e todos têm algo a aprender! Longe de se tratar de uma generalização indevida, esse pressuposto é libertador. Respeita os saberes diferentes, contempla os múltiplos olhares, oferece concretude à ideia de que vivemos mergulhados em mundos de letramento (BARTON, 1993) nem piores nem melhores. DIFERENTES.

Em sendo assim, o trabalho do professor-agente de letramento não se restringe a um planejamento que envolve progressão de conteúdos ortográficos, gramaticais, linguístico-textuais e de gêneros discursivos. Ele pressupõe o trabalho em grupos, a elaboração e a planificação de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), bem como a compreensão de que os projetos de letramento podem se configurar como um modelo didático (TINOCO, 2008) em que alunos-ensinantes e professores-aprendentes trabalham em comunhão.

Quanto a isso, é melhor frisar dois pontos. O primeiro deles é de afirmação: os projetos de letramento diferem de projetos didáticos, temáticos, de ensino, de trabalho, de conhecimento, de ação social e outros mais. Segundo Kleiman (2000, p. 238): um projeto de letramento representa...

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Subjaz dessa compreensão a ideia de que o eixo articulador dos projetos de letramento é a escrita como prática social, e não um conteúdo ou um gênero pré-definido pelo professor.

O segundo ponto é de interrogação: por que podemos entender o projeto de letramento como um modelo didático? Durante nossa trajetória de vida profissional, seja no papel de aluno, seja no de professor em formação inicial ou continuada, seja no de professor em ação em diferentes turmas de educação básica ou superior, um modelo didático vai sendo construído por nós como resultado das experiências que vamos agregando. Esse modelo parametriza nossas ações docentes e, embora tenha a característica de ir-se reelaborando continuamente em decorrência das experiências vividas, ele revela uma rede conceitual de base na qual são ancorados os procedimentos adotados em sala de aula.

É exatamente por requerer ressignificações conceituais e metodológicas específicas (algumas das quais discutidas neste ensaio) que os projetos de letramento nos levam a um modelo didático diferente do tradicional. Enquanto o modelo tradicional se ancora na lógica de compartimentalização temporal e espacial (“x” minutos em sala de aula), de restrição de participantes (estudantes e professor) e de escolha de um tema ou de um

conteúdo, seguido, em geral, de exercícios de fixação de aprendizagem, os projetos de letramento se abrem para práticas sociais mediadas pela escrita em diferentes espaços, para situações comunicativas reais, para agentes que possam contribuir com a construção de saberes significativos, tendo em vista as necessidades da comunidade de aprendizagem em foco.

Nesse modelo didático, realça-se a reflexividade. Refletir continuamente sobre a ação e planejar a reação COM os alunos, e não por eles nem para eles, pode tornar a aprendizagem bem mais significativa, posto que relaciona demandas da vida com a necessidade de aprender em diferentes situações sociais.

A essa altura, alguns leitores podem estar se perguntando: mas será que esse modelo é mesmo factível em escolas públicas brasileiras? É, sim. No *e-book* de Oliveira; TINOCO; SANTOS (2014), é possível analisar alguns exemplos concretos desse modelo em ação.

Para concluir, retomamos a ideia inicial do título para desarmar uma “armadilha da linguagem” em que caímos e só no finzinho deste ensaio é que nos demos conta disso. Definitivamente, não podemos pensar em “o que mudou no ensino de escrita com os estudos de letramento”. Não há relação direta entre esses elementos. Temos de pensar, sim, no que **PODE** mudar se professores e, conseqüentemente, estudantes aderirem aos princípios dos estudos de letramento. Trata-se, pois, de uma adesão. E tem de ser assim mesmo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Ana Paula. **Comunidades de aprendizagem**: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES' 2001/DESAFIOS 2001. Anais... p. 427-432. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/048-A-na%20Afonso%20427-432.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2007.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 1992.

BARTON, David; HAMILTON, Mary et al. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Paulo Freire e Donaldo Macedo. RJ: Paz e Terra, 1990.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. SP: Olho d'Água, 1993.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. SP: Ática, 1984.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. SP: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas/SP: Pontes, 1989(a).

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas/SP: Pontes, 1989(b).

_____. **Oficina de leitura**. Campinas/SP: Pontes, 1993.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ART-MED, 2000, p. 223-243.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília/DF: MEC; Campinas/SP: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Coleção Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel; BOCH, Françoise. (Org.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia M. A. M.; SANTOS, Ivoneide B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014. E-book. Identificador: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/11787>

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. SP: Kairos Livraria, 1979.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1980.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados**. O avesso do avesso. SP: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. SP: Cortez, 1995.

TINOCO, Glícia M. A. de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 241 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2008.

ATIVIDADES DE LINGUAGEM EM CONTEXTO DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE O USO DA TECNOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Williany Miranda da Silva (UFRRG)

INTRODUZINDO O TEMA

A manifestação da linguagem em ambientes diversos consiste desde sempre em riquíssima fonte de conhecimento para explicar as práticas necessárias ao exercício docente de forma adequada às novas exigências do mercado profissional.

Assim, de fragmentos de obras consagradas, passando pelas propagandas, manchetes e notícias de jornais até imagens e vídeos veiculados pela mídia digital, todos são exemplares legítimos de uso de língua que acabam nas escolas quer pela compilação de livros didáticos quer pelo planejamento individual ou coletivo dos docentes que os selecionam; e, com eles, desenvolvem atividades variadas para abordar o conteúdo, de sua disciplina, a ser elaborado ou construído em sala de aula.

O presente texto tem por objetivo redimensionar a utilização de material específico- vídeo e Livro didático (LD), na produção de atividades de linguagem em situação de ensino e as práticas profissionais necessárias ao exercício da docência. Definidos os dois aspectos pelos quais estão norteados teoricamente, a questão central que pretendo responder gira em torno da seguinte problemática: *Até que ponto as práticas profissionais, requeridas pela diversidade de materiais, disponibilizados em livro didático de português e vídeo, promovem uma reflexão de conteúdos de língua em contextos de ensino?*

Para respondê-la, faremos uma inserção de base teórica em uma área de conhecimento, que por mais de três décadas tem se dedicado ao estudo de várias temáticas, envolvendo não só a aprendizagem e o ensino de línguas estrangeiras e de língua materna, como também a análise e avaliação de currículos, materiais didáticos e da prática docente para citar alguns tópicos de interesse da Linguística Aplicada (LA) em contextos de ensino, que é o que me proponho para esse momento.

Além do contexto de ensino, que envolve o grupo social (professores e alfabetizadores), há outros contextos de que também se ocupa essa área de conhecimento e que envolve outros grupos (mulheres, afrodescendentes, índios, trabalhadores do campo, ...). Esta diversidade de interesses favorece a inserção de um processo investigativo de natureza política, quer pela preocupação em dar visibilidade a grupos marginalizados quer pelo diálogo que se instaura entre pesquisadores de áreas variadas cujas consequências se constatam ante a necessidade de mudança e de renovação epistemológica, com a inserção de novos paradigmas e a geração de outros sistemas de conhecimentos, produzidos dentro ou fora da academia, (KLEIMAN e SANTOS, 2014).

Para os limites desse texto, situamos a temática da formação do professor de língua materna e alguns desafios, como o uso de materiais disponíveis, que se apresentam para a sua atuação. Os eixos, denominados de *Materiais didáticos e atividades de linguagem* e *Paradigmas e formação docente*, estão baseados em autores que atuam com bastante vigor na área de LA, tais como Kleiman, Moita Lopes, Rojo, e Signorini³, dentre outros.

Após a exposição teórica, tomam-se dados empíricos como objeto de investigação: um capítulo de Livro Didático de Português (LDP) sobre “substantivo”⁴ e um vídeo com aula de revisão sobre “morfologia”, publica-

³ Os autores colaboram com diversos capítulos no livro organizado por MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

⁴ Esse dado é confrontado com outro- a orientação metodológica oferecida pelos autores do livro didático, In: RAFAEL, Edmilson Luiz; SILVA, Williany Miranda da. *Utilização de recursos tecno-*

do no Youtube, ambos tomando como ponto de partida a mobilização do gênero, letra de canção.

De caráter exploratório, a metodologia empreendida para o tratamento dos dados é de natureza descritivo-interpretativa, e atenta para a explicitação de fenômenos caracterizados teoricamente. Trata-se de uma tentativa de aferir, de forma concreta e pontual, o impacto do material utilizado para tratar o conteúdo de língua, em evidência, e da formação profissional ante o necessário domínio de práticas profissionais no exercício da docência. Tais assuntos pontuam a Linguística Aplicada como abordagem basilar para o desempenho das análises empreendidas, oferecendo reflexões produtivas para visibilizar alternativas entre os desafios e as oportunidades de mudanças no sistema de ensino, (GONÇALVES, SILVA e GÓIS, 2014).

1. MATERIAIS DIDÁTICOS E ATIVIDADES DE LINGUAGEM

Materiais didáticos são objetos utilizados pelos professores para servir ao ensino com várias funções, dentre elas, atuar como fonte de referência para o trabalho docente (estudo e ensino), seja complementando ou ampliando os conteúdos. Além disso, podem ser portadores de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem, distribuindo-se de acordo com a progressão do tempo escolar.

Esse objeto assume seu valor em função da ampliação do sistema de ensino, que faz uso de professores sobrecarregados e mal remunerados, cooperando para minimizar os prejuízos da falta de tempo suficiente para realizar um planejamento de atividades de ensino de forma mais individualizada.

Em prol da coletividade de ações, o LD consiste num elemento bastante estruturador da ação didática do professor com seus prós e contras.

lógicos em livros didáticos de português como ação de planejamento. Revista **Linguística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 11, número 2, dezembro de 2015, p. 262-277. ISSN 2238-975X 1. [<http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>].

Em defesa de seu uso, advoga-se que, cabe ao profissional a autonomia para complementar, adaptar ou dar maior sentido as atividades que deixarem a desejar por não atenderem às necessidades dos alunos de determinado ano escolar. Para tal façanha, pressupõe-se um profissional atento às novas demandas sem perder de vista o objetivo do professor de língua materna: *tomar o texto, em sua diversidade, como objeto para o ensino de leitura, de escrita e de práticas de análise linguística* em seu planejamento diário na atuação docente.

Esta constatação desafia a criatividade e a motivação do profissional que precisa compreender e encontrar respostas para as exigências apresentadas no contexto educacional contemporâneo. Entretanto, a ação de complementar, adaptar ou *ressignificar* as atividades pressupõem um professor, cuja autonomia seja traduzida por conhecimento de paradigmas teóricos em uma atuação seja pela seleção de conteúdos seja pela seleção de material; ainda mais com as políticas educacionais priorizando mudanças recentes em relação às novas tecnologias da comunicação e da informação (TICs), exigindo conhecimentos para alterações de metodologias com vistas a resultados mais animadores do que os que temos obtidos até então.

Sabe-se que os governos, federal, estadual e municipal, têm envidado esforços para a introdução das novas tecnologias em sala de aula através da compra e distribuição de *tablets*. Além disso, os alunos são usuários de uma tecnologia portátil e presente em seus cotidianos. Não se trata de um modismo, cuja resistência dos professores fará valer a sua autoridade, permitindo que o mesmo continue indiferente ao que acontece nesses ambientes virtuais, para fazer predominar o que é sério e estável- o material impresso. Também não cabem saudosismos ou apreciações superficiais de que se está cada vez ensinando menos pela falta de interesse dos alunos.

A inserção das novas tecnologias no espaço da sala de aula apresenta um amplo leque de possibilidades de ensino e aprendizagem de forma amigável tanto para o aluno quanto para o docente. Nesse caso, não há tempo para responsabilizar a formação pela ausência de conteúdo ou método de ensino que contemple essas novas demandas.

Em consonância com o paradigma complexo, as mudanças nos modos de ler e de produzir textos são resultantes de uma mudança tecnológica e trazem inúmeras possibilidades para complementar o LD, como por exemplo, gêneros orais, multimodais e hipermediáticos, antes com acesso bastante comprometidos.

Rojo (2013) denomina três tipos de materiais digitais: *os livros didáticos interativos (LDDI)* que podem ser editados pelo professor ou qualquer usuário de tecnologia; *os recursos educacionais abertos (REA)* que são os materiais de ensino que estão sob domínio público ou licenciados de maneira aberta para serem usados ou adaptados por outrem, criando-se uma rede social colaborativa com finalidades educacionais e didáticas; e, por fim, *os Protótipos de ensino: coautoria com o professor*, em que se trata de um material que pode unir as sequências didáticas (antes com materiais impressos) com a produção dos próprios materiais do professor. Para a autora, o êxito de uma proposta, que considere o último tipo, recai na disponibilidade de tempo e na competência do professor para construí-los.

Considero essa posição generalista ante os desafios que norteiam a jornada docente. Mesmo com tempo, se a competência não se coadunar com propósitos afinados a uma compreensão dos paradigmas que norteiam a formação profissional, e regula a docência, o produto fornecido *pele* ou *para* o professor, nessa categoria pode não oferecer os resultados que se espera para um material didático- estar a serviço do objeto de ensino e não ser o alvo em si- confundir o material pelo próprio objeto a ensinar.

2. PARADIGMAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Esse eixo reconhece a LA como *locus* de produção e, segundo Kleiman (2013) a necessidade de uma agenda que rompa com os monopólios do saber, argumentando em favor de uma LA crítica que defende várias formas de inserção. Para tanto, a autora propõe duas frentes de ação: *uma agenda de pesquisa* com o foco da investigação em: sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, exclusão e ensino na escola pública, interculturalidade na produ-

ção de textos escolares, formação de docentes, currículos etc, questionando se os conhecimentos produzidos, independentemente do prestígio que promovem, poderão (ou não) ser financiados pelos órgãos de fomento à pesquisa.

A segunda frente de ação- *uma agenda de nossas atividades no local de trabalho* situa a universidade como o lugar para a utilização dos conhecimentos obtidos na primeira frente, em que se divulgam os resultados das pesquisas, transformando-os em novos produtos para reflexão teórica. Segundo Kleiman (2013), a implantação de um projeto de modernidade e descolonialidade na universidade deveria entrar pelos currículos de graduação, em especial na formação de professores. Segundo a autora, a coexistência de distintas formas de produzir conhecimento não tem sido fácil, chegando a ser considerado por muitos linguistas, como uma utopia, tamanha a resistência.

Pensar numa agenda em que são oferecidos novos produtos a ponto de interferir nos currículos da graduação, remete-nos à *noção de paradigma* e de como tal percepção interfere na formação docente, a partir da disposição dos conteúdos disciplinares para um curso de licenciatura. Tomemos como exemplo a organização curricular de um projeto de curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Se este é organizado (ou não) em função dos vários papéis que o sujeito *aprendente* pode assumir (usuário, profissional, especialista) sempre atendendo a um dado paradigma.

Segundo Freire e Leffa (2013), ao *paradigma tradicional* vincula-se uma seleção de conteúdos e de metodologias em busca da resolução de problemas, dispostas a partir de uma perspectiva linear e temporal em que se separam as etapas de planejamento e de execução bem como a denominação inadequada de *professor iniciante* (para os que acabam de concluir a graduação) e *professor em serviço* (para os graduados em atividade). Frente às situações com que nos defrontamos, o *paradigma da complexidade* (ou *paradigma emergente*) parece dar conta de forma mais efetiva das peculiaridades e idiossincrasias típicas da contemporaneidade em que vivemos.

Assim, a mudança de paradigma na ação docente deve ser corroborada por várias ações que norteia o fazer em contexto de ensino, dentre as quais, implica orientações, conforme Rafael e Silva (2015:274) afirmam:

Seja a orientação metodológica ou teórica, as nossas constatações apontam também para a relevância em se conceber o planejamento de ensino como uma ação não aleatória ou presa a instruções pré-concebidas de forma inalterável. Trata-se de uma ação reflexivamente intencional, mobilizando instrumentos (o objeto a ser ensinado e os diversos suportes que o comportam) para atender a objetivos previamente acordados na comunidade escolar e referendados tanto do ponto de vista político (documentos parametrizadores) quanto do ponto de vista científico (orientações teórico-acadêmicas em relação ao conteúdo disciplinar).

A mudança para uma prática não-tecnicista está relacionada a caminhos que entendem o professor como participante de uma reflexão, não focalizando unicamente a resolução de problemas, mas as compreensões que surgem de processos reflexivos de investigação, trazendo para o foco de atenção as vozes dos alunos, licenciandos e professores em formação continuada.

O texto em questão se posiciona em defesa do paradigma complexo como definidor para o entendimento das mudanças necessárias à formação docente. Para atender tal mudança, é relevante uma formação com visão conceitual renovada e questionadora, reconhecida como um processo “auto-heteroecoformador”, pautado no tripé complexidade-instabilidade-intersubjetividade, (FREIRE e LEFFA, 2013). Esta perspectiva considera a *recursividade* como capital para o alcance do conhecimento e enfatiza que o *todo* e a *parte* possuem uma relação indissociável, complementar e simultânea para ver e agir no mundo. Assim, tal percepção prioriza o sujeito e sua ação sobre si mesmo.

Ao colocar o sujeito no foco da formação, assume-se que sua constituição se sustenta nos eixos da *autoformação* (ação do sujeito como individual e social), da *heteroformação* (ação dos indivíduos uns sobre os outros, indicando a dimensão social do processo formativo) e, por fim, da *ecoformação* (ação do meio ambiente sobre os indivíduos).

O detalhamento desse conjunto de construtos é um argumento em favor da constituição de um todo que não se fragmenta e cuja relação de

complementaridade fornece unidade ao processo, ao mesmo tempo que ilustra a sua natureza multidimensional e multirreferencial, corroborando para uma identidade sistêmico-complexa dentro de um processo inacabado, em permanente evolução, (FREIRE e LEFFA, 2013: 73-74).

Além disso, os autores redefinem a perspectiva auto-heteroecoformadora, ao acrescentar a perspectiva tecnológica, na questão formativa, face às demandas de uma sociedade brasileira em processo de digitalização. Para eles, essa concepção contempla um sujeito ativo frente ao conhecimento, distante de práticas reprodutivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital com emprego das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em práticas inovadoras e planejadas para os ambientes específicos.

Sobre esse cenário, além de se discutir sobre a exequibilidade da inclusão tecnológica num campo disciplinar específico dos cursos de Letras, questionando-se a ausência de exposição ou debate sobre o tema, ou ainda, a presença do debate no plano teórico dissociado de atividades práticas; os autores mencionam a experimentação de algumas universidades em realizar disciplinas *on line* ou semipresenciais.

As experiências, contudo, parecem buscar mais adeptos entre os próprios docentes dos cursos, cujo uso simplificado das TICs, restringe-se a apresentações com Power Point e a pesquisas via provedores simples, como o Google, revelando, provavelmente, o constrangimento de, ao operar com a máquina, se confrontarem com a *geração Y* que maneja computadores com familiaridade e destreza. Disso tudo, há uma constatação contraditória: os cursos de Letras preparam para o mercado profissionais analógicos que, agem digitalmente em atividades de lazer, mas não exploram o universo virtual em suas aulas com seus alunos, apesar de lançar mão do suporte digital para preparar suas aulas.

Tal façanha ainda demanda muitas reflexões para que o uso de recursos tecnológicos com propósitos educacionais permita a ligação/religação de saberes. A mudança de perspectiva não é programática; não se trata de apenas inserir conteúdos tecnológicos; é relevante uma mudança de pensamento para que só então se tenha uma transformação mais abrangente,

complexa e sistêmica em vários setores da vida, incluindo a educação, e, para isso, é fundamental o ponto de partida: o sujeito - formadores, professores em exercício e futuros professores.

Como se pôde constatar até então, os processos envolvidos na formação de professores de língua materna são influenciados sobremaneira pela escolha de paradigmas. Além da formação, esses paradigmas também influenciam no tratamento e na escolha do material didático reconhecido como adequado para o ensino de língua materna, em que o profissional precisa ser engajado nos novos letramentos sem, necessariamente, abandonar outras práticas letradas já consolidadas.

Para a prática desses novos letramentos, não se trata apenas da inclusão de novos aparatos tecnológicos e seus programas, ferramentas ou aplicativos- de textos, imagem, animação, comunicação em redes, etc ou tecnologia móvel- celulares, tablets etc, mas por um novo conjunto de hábitos e ações que visam o bem comum de determinada comunidade (*ethos*), definido, segundo Rojo (2013).

Segundo a autora, trata-se de uma outra mentalidade para pensar o mundo e as relações entre os sujeitos e seus interesses. A lógica do mundo é não material- ciberespaço, sem hierarquias, pois apresenta-se mais descentrado e plano, a produção baseia-se num modelo pós-industrial, cujos produtos habilitam serviços e o espaço é aberto, contínuo e fluido; donde as relações sociais estão cada vez mais presentes no espaço da mídia digital, a exemplo de grupos formados pelo *whatsapp*, aplicativo com uma multiplataforma de mensagens instantâneas, comprado pelo *facebook*, bastante popular.

3. PRÁTICAS PROFISSIONAIS REQUERIDAS PELOS MATERIAIS EM ANÁLISE

3.1 EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP)

Para esta seção, analisamos a unidade de ensino do LDP, conforme a figura 01, que ilustra a página de abertura da referida unidade com o intuito de discorrer sobre o conteúdo e as ações requeridas ao professor. Vejamos:

FIGURA 01:

Capítulo 4

Substantivo: a classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo

Como é que é? Sugerimos que você dedique um tempo para uma conversa coletiva sobre as questões propostas, de modo que os alunos possam compartilhar impressões ou levantar hipóteses a partir delas.

Neste capítulo você irá estudar uma das classes de palavras mais importantes da nossa língua: a classe dos **substantivos**.

Vamos discutir:

- Afinal, o que caracteriza os substantivos? Eles existem para quê?
- Como uma classe de palavra variável, que tipo de modificação eles podem sofrer?
- Qual é a sua importância na língua?

▼ Leia a letra de canção a seguir.

Não é proibido

Jujuba, bananada, pipoca,
Cocada, queijadinha, sorvete,
Chiclete, *sundae* de chocolate,

Paçoca, mariola, quindim,
Frumelo, doce de abóbora com coco,
Bala Juquinha, algodão-doce e manjar.

Venha pra cá, venha comigo!
A hora é pra já, não é proibido.
Vou te contar: tá divertido,
Pode chegar!

Vai ser nesse fim de semana
Manda um *e-mail* para a Joana vir

Não precisa bancar o bacana
Fala para o Peixoto chegar aí!

Traz todo mundo, tá liberado, é só chegar.
Traz toda a gente, tá convidado, é pra dançar,
Toda tristeza deixa lá fora; chega pra cá!

MONTE, Marisa; SEU JORGE, DADI.
Não é proibido. Intérprete: Marisa Monte.
In: MONTE, Marisa. *Infinito ao meu redor*. EMI, 2007. 1 CD. Faixa 9.

Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.232.

A figura 01 apresenta o título do capítulo quatro, *Substantivo: A classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo*, uma orientação para o professor (destaque para a observação em rosa), um box com orientações gerais acerca do conteúdo da unidade e uma letra de música. Como recurso gerador para a discussão do tópico gramatical é apresentada uma letra de canção “Não é proibido”. Ao professor, é sugerida a orientação, em destaque, no trecho 01, a seguir:

TRECHO 01:

Sugerimos que, antes de trabalhar com o texto “Não é proibido”, coloque a música para ser ouvida pelos alunos a fim de contextualizar o texto como uma letra de canção e de propiciar um clima mais agradável e estimulante para a discussão. Caso não tenha o CD ou o DVD, sugerimos que busque a música na internet, facilmente localizável em sites de busca a partir da combinação dos termos “Marisa Monte” + “Não é proibido”.

Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.232.

Conforme podemos constatar no trecho em tela, a sugestão do autor do livro didático aponta para a possibilidade de um planejamento com o conteúdo “substantivo”. A orientação parte do pressuposto de que, além do impresso (o livro didático), o professor pode dispor de outros recursos de fácil acesso como o CD, DVD ou sites de busca. O cerne da orientação convida o professor a enveredar pelo paradigma da complexidade (FREIRE e LEFFA, 2013), porque a ação reivindicada é de conhecimentos extra-disciplinares, envolvendo o universo musical (letra e instrumentos) e digital (sites de busca), potencialmente mais próximo dos alunos.

No tocante às marcas linguístico-discursivas, a conduta requerida ao professor, a partir das expressões “sugerimos”, “caso não tenha” e “facilmente”, de forma polida, amigável e parceira, objetiva/pretende reconhecer o professor como um co-participante nas ações de ensino que envolvem recursos tecnológicos e conteúdos disciplinares.

Entretanto, o autor do LDP, ao resumir o recurso da estratégia de planejamento a um objetivo de “contextualizar o texto” e “propiciar um clima agradável e estimulante”, dissociado do conteúdo gramatical, específico do capítulo, no interior da orientação, permite a possibilidade de o professor realizar as atividades disponíveis, ignorando a sugestão em abordar conteúdos extra-disciplinares, mobilizando uma ação inserida no paradigma tradicional. Essa dubiedade de ações paradigmáticas destaca uma fragilidade ou indefinição no planejamento das atividades do LDP que por si só não garante uma conduta específica do docente, em nenhum dos paradigmas.

Vejamos a atividade reproduzida no trecho 02:

- TRECHO 02:**
1. Observe o título da letra de canção, compare com o que se diz no texto e responda: o que não é proibido?
 2. Nas duas primeiras estrofes da letra, em que aparece uma lista de palavras, do que se está falando?
 3. Dizemos que palavras como as da lista são substantivos – isto é, pertencem a uma classe de palavras que tem como finalidade dar nome a objetos, seres, sentimentos.
 - No texto, o que os substantivos que aparecem na lista estão nomeando?
 4. Há dois substantivos no texto que estão nomeando pessoas. Quais são eles?
 5. Agora observe estas outras palavras retiradas da letra de canção.

hora	tristeza	e-mail	(o) bacana
	mundo	gente	fim de semana

 - Você diria que elas também estão nomeando algo? Explique.
 6. Você já viu que substantivos são palavras variáveis. Que tipo de variação os substantivos que aparecem no texto poderiam sofrer?
 7. Agora, preste atenção em um dos doces citados na letra de canção: *bala Juquinha*.
 - a) Qual seria a diferença de sentido se em vez de *bala Juquinha* os autores tivessem usado somente *bala*?
 - b) Que papel o substantivo *Juquinha* tem nesse contexto?
 8. Há alguns versos da composição nos quais não aparecem substantivos.
 - a) Copie-os em seu caderno.
 - b) Se todos os substantivos fossem eliminados dessa letra de canção, eles fariam falta? Explique.

Classificação dos substantivos

Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.233.

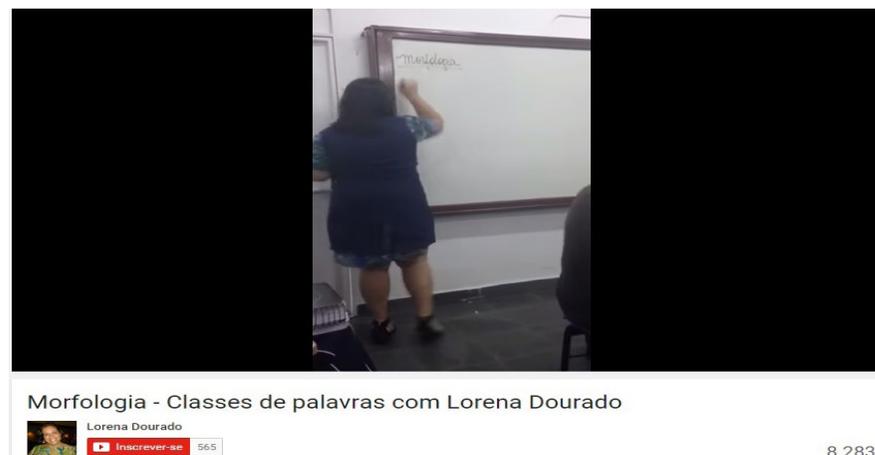
Conforme se pode constatar, as ações requeridas ao professor são de natureza tecnicista. O nível de complexidade para satisfazer as exigências da tarefa envolvida nas oito questões é de identificação, comparação e reprodução, sem a necessidade de recursos profissionais e tecnológicos para a sua realização. Com isso, comprovamos a falta de conexão entre a orientação (Trecho 01) e as atividades (Trecho 02) evidenciando a exigência de um profissional letrado em nível técnico ou operacional.

Constata-se, portanto, na orientação dirigida ao professor, uma ação que reclama um fazer metodológico vinculado ao conhecimento de práticas letradas digitais, caso o docente não tenha a música em CD. Entretanto, essa prática é dispensável, caso ele solicite de um colega ou aluno o acesso à música, de modo virtual, ou perceba que as atividades podem ser realizadas sem a execução da música. A condução para atender ao solicitado restringe-se ao limite do que está posto no LDP, de forma pontual e reduzida ao impresso, distanciando-se do paradigma da complexidade, da mobilização de variados recursos e de conhecimentos extra-disciplinares. O acesso à música em sites de busca funciona muito mais como um instrumento motivacional do que metodológico, e o ponto de chegada parece ser ainda, predominantemente, técnico e reducionista ao que é possível ser feito com o objeto a ser ensinado.

3.2 EM EXIBIÇÃO DE VÍDEO

Vejamos a segunda situação a que se dedica o texto, através da reprodução de uma imagem que faz alusão ao uso do vídeo em contexto de ensino:

FIGURA 02:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7h6MGbCWsWU>, acesso em 25 de outubro de 2015.

A imagem reproduzida do vídeo em análise, figura 02, foi publicada em 23 de maio de 2015, e apresenta-se como autora da postagem, Lorena Dourado, professora de Boa Vista, capital de Roraima. No momento da captura do vídeo na rede social, foram contabilizadas 8.321 visualizações. O tempo de gravação atesta 2 minutos e 21 segundos e parece ser uma produção espontânea, com gravação realizada por alguém que se encontra na sala de aula. Na gravação, a professora canta uma paródia de “Águas de Março”, de Antonio Carlos Jobim.

Antes da performance, a professora anuncia que se trata de uma aula de revisão para a prova mensal sobre o conteúdo “Morfologia”, dirigindo-se a uma turma de alunos do primeiro ano. Segue, o trecho 03:

TRECHO 03:

“O assunto/ mor-fo-lo-gia/ Estuda as palavras/ isoladas no texto/ sendo ou não variáveis/ o que dá nome às coisas é o substantivo/ qualidade do nome/ é o adjetivo/verbo expressa ação, estado ou qualidade/ e o verbo com o tempo/ está relacionado/.../“

O trecho 03, relacionado à figura 02, toma como ponto de partida a reflexão em torno do conteúdo exposto, da metodologia realizada e do paradigma que subjaz à prática docente evidenciada.

Com relação ao conteúdo, a revisão proposta para o assunto parte da definição de cada termo, de forma breve e ritmada, a exemplo de “o que dá nome às coisas é o substantivo” ou “qualidade do nome é o adjetivo” o que se traduz como um excelente recurso para a memorização.

Ao se tratar o conteúdo enfatizando-se a memorização, põe-se em evidência um contexto com predominância para o paradigma tradicional, pois não se percebe nada mais além de uma seleção de conteúdos e de uma metodologia em busca da resolução de problemas, dispostas a partir de uma perspectiva linear e temporal (FREIRE e LEFFA, 2013), afinal a aula em questão é uma revisão para uma prova mensal, presa ao cronograma escolar.

O caráter de revisão da aula, expressa através da paródia, revela um professor com sensibilidade musical e criatividade para compor um cenário teatral e um planejamento de performance de sala de aula, não de planejamento sobre “a revisão do conteúdo Morfologia”.

O que parece ser orientado para uma tomada de rumo em direção ao paradigma da complexidade é desfeito, dada a ausência de um tratamento do conteúdo em que professora e alunos são co-participantes de processos reflexivos e investigativos. Há, claramente, uma preferência no tratamento da forma, ao enfatizar-se a nomeação e definição de todos os termos, variáveis e invariáveis, que compõem “a morfologia”, em detrimento do uso das classes gramaticais. Vale mais o foco na atenção dos alunos, pois ouve-se apenas a voz da professora, relegando ao aluno à função de espectador de uma aula expositiva com dinâmica. Além disso, o conhecimento reivindicado que envolve o universo musical é de exclusividade da autora- a professora, pois não se trata de uma paródia realizada em coautoria com os alunos ou apenas, por eles.

Com relação à metodologia, a audição da música videogravada reproduz a performance da professora ao cantar a paródia ao mesmo tempo em que escreve na lousa o nome de cada classe gramatical à medida que as pronuncia. Os recursos que envolvem as ações de “cantar para os alunos” no ritmo de bossa nova e de “dançar” parecem apontar como inovadores em favor de uma metodologia de trabalho.

Entretanto, essas ações a tornam uma pessoa dinâmica, não, necessariamente, uma profissional dinâmica; pois segundo Rafael e Silva (2015), o planejamento é um compromisso ideológico que envolve escolhas e, portanto, não cabe uma disputa de saberes não integrados, entre a experiência de saber cantar e de saber conteúdos para ensinar. Em suma, a perspectiva subjacente à formação é identificada como tecnicista e reprodutora, dado uma não percepção de inovação nem em relação ao tratamento dado à metodologia nem em relação ao conteúdo.

A performance não deixa pistas sobre a presença de um conjunto de ações coordenadas entre si que concorrerão para a obtenção de um certo resultado desejado, se estamos pensando em termos de aprendizagem. Entretanto, a teatralização presente no vídeo é confundida por muitos como inovação para a abordagem do conteúdo gramatical, pelo menos é o que o senso comum apregoa. Tanto é assim que a professora foi matéria de jornal, alegando que está fazendo a diferença em suas aulas e isso é o que a estimula (<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2015/05/em-rr-professora-de-portugues-usa-parodias-para-ensinar-alunos.html>, acesso em 26 de outubro de 2015).

A análise da aula exibida no vídeo destaca uma forma tradicional de tratar o conteúdo; embora essa não seja a percepção de internautas que viram o vídeo, alunos ou desconhecidos da professora. Vejamos os comentários da Figura 03:

FIGURA 03:

Principais comentários ▾

Thiago Willyam 4 meses atrás
 Prof, a Senhora devia fazer video aulas :) is ser muito bom ...
 morria de ódio de português, até lhe conhecer rrs, hoje o unico dia que não falto é nas aulas de português kkkk
 Deus lhe abençoe, e continue assim, com essa garra e esse sorriso ^_^
 Parabéns
 Responder · 4 👍 🗨️

Roger Walter Do Nascimento Vale 6 dias atrás
 meeeeeeu sonho ter tido essa professora no meu ensino medio.kkkk
 Responder · 👍 🗨️

Claudino Neto 2 meses atrás
 Parabéns professora!
 Você realmente faz a diferença.
 1 👍 🗨️

mmvini_vinicius gaúcho 5 meses atrás
 Muito bom professora, parabéns pela criatividade e inovação. Posta mais vídeos.

<https://www.youtube.com/watch?v=7h6MGbCWsWU>, acesso em 26 de outubro de 2015.

Os comentários reproduzidos na Figura 03 reconhecem uma professora que resgata **o interesse e a assiduidade pela disciplina de português**, “*morria de ódio de português, até lhe conhecer...*” e **o desejo de ter sido seu aluno**, “*meeeeeu sonho ter tido essa professora no meu ensino médio*”, provavelmente, em função de uma metodologia assumida como diferenciada. Essa característica pode ser identificada nos comentários elogiosos, feitos por Claudino Neto, “*Parabéns professora! Você realmente faz a diferença*” e por mmvini_vinicius gaúcho, “*Muito bom professora, parabéns pela criatividade e inovação...*”.

Sabe-se que em um país em que o nível de escolarização é baixo ou sofrível, uma prática docente que interfira na afetividade já promove alguma mudança. A motivação, nesse caso, não deixa de ser um recurso relevante, mas é só o princípio para a realização de outras práticas, envolvendo o planejamento, materiais didáticos e conteúdos.

Nesse sentido, os comentários sustentam a relação afetividade X permanência na escola como definidor de uma prática profissional bem-sucedida. Entretanto, olhando-se para os saberes requeridos para o ensino de língua, não é possível conceber tal prática como norteadora de mudanças necessárias à formação docente

Para atender tal mudança, é relevante uma formação com visão conceitual renovada e questionadora, o que não se verifica ante a exibição da paródia.

O sujeito que está no foco é o professor e sua performance, e o aluno se beneficia porque não é incomodado; não é chamado a ser coparticipante das ações de ensino e aprendizagem, como se espera no paradigma da complexidade; um contínuo vai e vem em permanente evolução, (FREIRE e LEFFA, 2013: 73-74).

O exemplo é legítimo para fazer pensar que a inovação não pode ser sentida apenas porque se introduz um novo aparato tecnológico ou uma performance que é elogiada pela simpatia, solidariedade ou generosidade do professor. Trazer o debate para a universidade implica redimensionar o ensino a partir de teorias, métodos e materiais didáticos que envolvam um novo conjunto de hábitos, o *ethos*, (ROJO, 2013).

Cabe, nesse ponto, a ressalva de que a produção dos próprios materiais de ensino, necessita da disponibilidade de tempo e da competência do professor para construí-los, (ROJO, 2013). Para mim, é muito mais do que isso.

Tanto a unidade de ensino elencada no LD quanto a música veiculada no vídeo parecem tratar de equívocos que vai além do que seja competência profissional. Trata-se da compreensão do que seja o material utilizado como objeto didático. Estes não parecem ter uma delimitação clara quanto a sua finalidade: se servem de suporte, de instrumento ou de metodologia, para se tratar o objeto de ensino. Em quaisquer destas situações, o conteúdo não é tomado como essencial para o contexto de sala de aula. Perde-se de vista o objeto de ensino- língua, em suas representações metalinguísticas- no caso, o estudo do substantivo (LDP) ou de classes de palavras (vídeo), em detrimento do objeto que o abriga, tornando-se este último essencial em si mesmo.

Assim, o planejamento para o que se ensina fica comprometido, no terreno da ambiguidade- no LDP é contemplada uma canção, cuja execução e vivências dela derivadas passa a ser dispensável; ou no vídeo, produção espontânea, cuja execução da canção é tomada como um fim em si mesma, para a projeção da imagem do profissional, que faz a diferença, porque parece amar o que faz, isto é, *cantar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação empreendida no presente texto em torno do tratamento dado a atividades com a língua em dois materiais- LDP e vídeo nos levaram a refletir teoricamente sobre os paradigmas que sustentam a formação docente nas licenciaturas e a concepção de material didático. Nor-teada pela pergunta-central: *Até que ponto as práticas profissionais requeridas pela diversidade de materiais, disponibilizados em livro didático de português e vídeo, promovem uma reflexão de conteúdos de língua em contextos de en-*

sino? Destaco a identificação das práticas profissionais como responsáveis para encaminhar respostas a esse questionamento.

Sim, porque não é simples nem fácil constatar que nem a proposta do LDP nem o vídeo elogiado se apresentam como mecanismos viáveis para tratar o conteúdo ao mobilizar o gênero “canção”. O primeiro- o LDP deseja validar o recurso, a letra da canção que circula em outras esferas discursivas para promover uma reflexão sobre o conteúdo, mas o planejamento dos autores do LDP, para com a função e uso da mesma, no decorrer das atividades, deixa ambígua essa possibilidade, dispensando a execução e reflexão da mesma em sala de aula.

O outro material, o vídeo, tomado como ilustração, assegura menos ainda uma reflexão sobre a morfologia de classes gramaticais. O recurso empregado para divulgar o conteúdo limita-se a validar a imagem da professora- possuidora de outras habilidades- projetando-a como uma comunicadora criativa.

Em ambas as situações, atuais e usuais em contexto de ensino, constatamos uma subutilização de conhecimentos necessários à formação e à prática docente. Conhecer o objeto de ensino requer mais que demonstração de habilidades múltiplas e domínio de aplicativos do mundo virtual. A mescla dos paradigmas (tradicional e complexo) talvez seja a alternativa mais viável e prudente para a adoção de uma prática docente numa sociedade que, embora veja a educação como necessária, está corrompida pela facilidade e lucro rápidos. Em educação, não podemos aferir nem quantificar aprendizagem pelo tempo que o aluno fica na escola ou pelo tipo de material utilizado para o processo.

A inversão de valores se encaminha na direção de reconhecer uma docência menos valorizada do que já temos. A profissionalização passa pelo contínuo desafio de conhecer, estranhar-se, reparar e reconhecer. Nos cursos de formação não podemos prever os desafios múltiplos da prática docente, mas, certamente, podemos oferecer alternativas para outras formas de lidar com a língua, enfatizando, além do *conteúdo*, a necessidade de *planejar o uso de materiais, a metodologia e a avaliação* como uma prioridade

para o desenvolvimento de ações docentes coerentes e substanciais. Essas alternativas ganham corpo e visibilidade com uma experiência monitorada e com experimentos de pesquisa da própria sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística aplicada: reflexões sobre ensino aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

CASTRO, S. T. R. de e SILVA, E. R. da (org.). *Formação do profissional docente: contribuições da Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral Editora, 2006.

CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In.: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. n° 17. Campinas, 1991, p. 133-144.

FREIRE, Maximina e LEFFA, Vilson. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: LOPES MOITA, L. P.(org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp.59-78.

FORTKAMP, M.B.M. & TOMITCH, L. M. B (org.). *Aspectos da Linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues e GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. *Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes editores, 2014.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: LOPES MOITA LOPES, L. P.(org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp.39-58.

_____e SANTOS, Cosme Batista dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues e GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. *Visibilizar a Linguís-*

tica Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes editores, 2014.

KLEIMAN, A. B (org.) *A formação do professor: perspectivas da Linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES MOITA, L. P.(org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp.99-121.

MOITA LOPES, L. P. (org) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2013[2006].

_____. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013.

PEREIRA, R. C. & ROCCA, M. P. (org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: contexto, 2009.

RAFAEL, Edmilson Luiz; SILVA, Williany Miranda da. Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento. In: *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 11, número 2, dezembro de 2015, p. 262-277. ISSN 2238-975X 1. [<http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>].

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES MOITA, L. P.(org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp.163-195.

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

**ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES ADVERBIAIS GERUNDIAIS
E TEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS:
REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS DIDÁTICAS**

Maria Augusta Reinaldo (UFCG)

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a relação entre a pesquisa sobre gênero textuais e seu ensino têm discutido as necessidades e os desafios postos para professores sobre a articulação entre o estudo da diversidade textual condicionada pelos diferentes contextos e a sistematização das formas ou estruturas linguísticas que veiculam especificidades e funcionamento dos textos. Destaca-se assim a necessidade do ensino e da pesquisa sobre os meios que podem tornar o ensino gramatical útil ao domínio da expressão textual, o que implica a clara compreensão pelo docente da natureza dos objetos a serem ensinados.

Esse modo de enxergar o ensino gramatical está orientado pela concepção descendente para o estudo da língua preconizada por Voloshinov (1929[1979]) e expandida pelo quadro teórico do interacionismo socio-discursivo. De acordo com essa concepção, o estudo da língua envolve três níveis interrelacionados: o primeiro, mais abrangente, compreende a análise das práticas sociais; o segundo, a análise das formas estáveis de comunicação (ou gêneros) no contexto dessas práticas; e o terceiro, a análise das formas linguísticas em uso nos gêneros circulantes nesse contexto. Neste último nível, os estudos salientam a articulação que deve haver entre a aprendizagem de um texto e a aprendizagem de aspectos gramaticais, ora

relacionados com o gênero em foco, ora não relacionados de forma específica a um gênero em particular, mas dependentes do domínio da gramática da língua (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; COUTINHO, LUÍS, TANTO, 2015).

Na articulação entre a aprendizagem de um texto e a aprendizagem de aspectos gramaticais relacionados a um gênero em particular, sobressai-se a textualização, entendida como um processo de construção da unidade comunicativa *texto*, realizado conforme as possibilidades de organização associadas a esse gênero (MIRANDA, 2010). No nível da textualização torna-se relevante para o ensino o aproveitamento produtivo da relação entre os fenômenos sintáticos da língua e os fenômenos coesivos do texto, que garantem a manutenção e a progressão temáticas. No plano dos fenômenos sintáticos cumprem papel relevante as relações entre os vários níveis de análise de um segmento textual e entre diferentes segmentos textuais. Nestes segmentos as relações entre orações ou períodos são asseguradas pelo adequado manuseio dos conectores interfrásticos e pelos articuladores discursivos, responsáveis pela manutenção das regras lógicas e argumentativas do texto (AZEREDO, 2008). No caso da textualização acadêmica, a não observação dessas relações implica a inabilidade do autor em manusear essas operações.

O grande desafio do ensino dos fenômenos gramaticais, particularmente dos sintáticos e semânticos a serviço da textualização escrita, é a formulação de atividades didáticas para apreensão de modelos linguístico-textuais, concomitante com os aspectos envolvidos na competência comunicativa do produtor de texto. No caso do ensino da escrita de gêneros acadêmicos, essa dupla preocupação se traduz na prática de levar o graduando ao conhecimento consciente das características da atividade de textualização que realiza, em função da situação comunicativa em que está inserido - a comunidade acadêmica.

Este capítulo, de caráter propositivo, consta de três seções orientadas respectivamente pelos seguintes objetivos: a) retomar, de forma breve, contribuições de estudos descritivos sobre a articulação das orações adver-

biais no português brasileiro e suas implicações para a textualização dos gêneros; b) refletir sobre a necessidade de procedimentos didáticos em torno da adequação/inadequação de estruturas textualizadoras de gêneros acadêmicos no contexto de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos; e) analisar evidências de um evento de prática de reflexão orientada, com atividade de análise e reescritura da articulação de orações adverbiais gerundiais em trechos do gênero *análise*, escritos por graduandos .

1. BREVE RETOMADA DA DESCRIÇÃO DAS ORAÇÕES ADVERBIAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

De acordo com a tradição descritivo-normativa dos estudos gramaticais do português, as orações adverbiais, por serem sintaticamente acessórias, se tornam relevantes no discurso pela importância que assumem na organização coerente ou lógica do raciocínio. Nas formas conectiva e reduzida, o sinal balizador dessa organização é efetuado respectivamente pela conjunção adverbial e pela forma nominal do verbo (infinitivo, gerúndio, particípio). Em ambos os casos tem-se uma unidade apta a um posicionamento flexível em relação à oração base (principal). Esse posicionamento antes da oração base topicaliza/põe em relevo a adverbial, fazendo dela um balizador de compreensão. (AZEREDO, 2008)

Por outro lado, os estudos descritivos de orientação funcionalista sobre a hipotaxe adverbial em português brasileiro têm apontado para a necessidade de se considerar, no uso que o falante faz desses mecanismos de articulação de orações, a língua em seu real funcionamento. Essa recomendação, fruto da concepção de linguagem como atividade de interação e de língua como um conjunto de usos, provém de vários estudiosos que descreveram a forma como a hipotaxe adverbial se materializa em português, oral ou escrito, bem como as diversas funções textual-discursivas a que as estruturas hipotáticas servem na organização do discurso. Em função

dos interesses em foco neste capítulo, retomo, de forma breve, a contribuição de Decat (2010 a; 2010 b), que descreveu ocorrências de orações adverbiais, na forma não canônica sem a oração matriz, ao modo de um enunciado independente, por ela denominado de ‘estruturas desgarradas’.

O termo ‘desgarramento’ foi adotado por Decat a partir dos estudos de Wallace Chafe (1988 e 1994), para referir “unidade informacional“, utilizada para a análise de dados escritos; e posteriormente, para referir “unidade entonacional“, utilizada para a análise dos dados de língua oral. Ambas as expressões referem-se a blocos de informação que o usuário da língua pode focalizar de uma vez, de diversas maneiras.

A discussão sobre a ocorrência “desgarrada”, no português falado brasileiro, conforme descrito por Decat (2010a; 2010b), abrange quatro formas de realização dessas estruturas em forma oracional, plena ou reduzida: orações relativas apositivas, orações adverbiais, orações iniciadas por partícipio e as iniciadas por gerúndio. A hipótese defendida pela autora é de que o uso dessas estruturas, juntamente com os mecanismos de topicalização e de clivagem, constitui estratégia eficaz para atribuição de *foco* a partes do enunciado, com o fim de reforçar a argumentação, em decorrência dos objetivos comunicativos do falante.

Em razão da natureza dos dados aqui analisados, destacamos a contribuição da autora para a descrição das orações adverbiais que - tidas como dependentes e subordinadas pela gramática tradicional - ocorrem, em português, de forma ‘desgarrada’ da estrutura que as antecede – sendo consideradas como unidades de informação por si mesmas. De acordo com Decat, em princípio, qualquer oração de caráter adverbial pode ocorrer isoladamente, por força da estratégia de focalização e, nesse caso, com funções textual-discursivas e pragmáticas diversas. De modo geral, elas vão servir a funções decorrentes de relações lógico-semânticas de expansão por *realce*, seguindo Halliday (1994[1985]).

Nessa perspectiva, as orações adverbiais mantêm, com o discurso antecedente, uma relação lógico-semântica de expansão por *elaboração*, in-

troduzindo, muitas vezes, informação suplementar. Na língua escrita, as orações adverbiais mais frequentes de forma desgarrada são as que exibem relações concessivas e causais, conforme dados da linguagem jornalística e publicitária, apontados por Decat (2010b, p.125).

E o governador do DF demitiu mesmo o gerúndio. *Sendo que o problema de Brasília não é o gerúndio, é o passado. E não é questão de verbo, mas de verba!* (José Simão, *Buamba! O Congresso é um sucesso!*, FOLHA DE SÃO PAULO “ Ilustrada, 04/10/07 “ Online)

Estar entre as melhores empresas para se trabalhar [...] é motivo de orgulho para qualquer empresa. Para nós, da AmBev, é um motivo de comemoração. *Porque comemorar é nossa especialidade.* (Revista ÉPOCA, 27/08/07, p. 84)

De acordo com Decat (2010a), o desgarramento das orações adverbiais está a serviço de várias funções textual-discursivas, sendo a função de foco a de maior destaque, dado o seu elevado poder argumentativo. A posposição dessas orações na língua oral e a sua ocorrência desgarrada (independente) na escrita mostram que orações como essas têm a função de adendo, servindo aos objetivos comunicativos, como trazer conteúdos novos, ou mesmo novos argumentos para o que está dito no núcleo da relação núcleo-satélite. Tais estruturas sucedem geralmente a uma pontuação de final de enunciado, como atestado no exemplo de um e-mail citado na p.126.

Informo que o sistema de avaliação das atividades de extensão entrará no ar para acesso aos usuários nesta segunda-feira (08/10) e deve permanecer no ar até segunda ordem da Pró-Reitoria. *Lembrando que a data limite para a entrega dos documentos nos Cenex das unidades é dia 15/10, de acordo com o Edital.* (E-mail enviado em 09/10/07 pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG)

Trata-se da materialização de orações que, tidas na tradição gramatical como subordinadas, ocorrem sem a oração matriz (ou sem o núcleo da relação núcleo-satélite), como um enunciado independente.

Para a autora, um aspecto interessante da ocorrência “desgarrada” de orações hipotáticas adverbiais é o fato de ela propiciar uma retomada do assunto que vinha sendo desenvolvido, do fio temático, ocorrendo, em muitos casos, após a pausa no final da oração desgarrada. Essas estruturas “desgarradas” têm ocorrido, no português, com orações adverbiais iniciadas por participio, por infinitivo e por gerúndio, e com orações relativas apositivas.

A posição da autora acerca dos resultados obtidos com os corpora analisados é de que há necessidade de se reconhecer a produtividade cada vez maior da estratégia do ‘desgarramento’ no português escrito brasileiro, como também no português europeu, conforme demonstrado no estudo de 2010b. Nessa perspectiva funcionalista da descrição essa estratégia evidencia não uma “falha” de organização do texto, mas uma tendência da língua para a organização das informações no texto, caracterizada como mais um recurso sintático, ao lado da focalização, da topicalização, para a atribuição de relevo a partes do enunciado.

2. OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE ARTICULAÇÃO DAS ORAÇÕES NA TEXTUALIZAÇÃO ACADÊMICA

A breve retomada, na seção anterior, da articulação das orações adverbiais reduzidas, segundo o modelo descritivo-prescritivo da tradição gramatical e o modelo descritivo de orientação funcionalista, sinaliza variação e mudança linguística. Os desafios para o ensino da escrita acadêmica se encontram no desenvolvimento de atividades para apreensão de modelos linguístico-textuais, concomitante com outros aspectos constitutivos da competência comunicativa do falante, manifestados na adequação das escolhas linguístico-textuais à situação comunicativa em foco.

Sem deixar de reconhecer a tendência da língua, acima evidenciada, para novos modos de organização da informação no texto, destaco a necessidade de se adotar o conceito de norma culta, na variedade institucionalizada denominada *padrão*, para a efetivação da comunicação na esfera acadêmica. Nesse particular, acompanho os estudiosos que entendem a variedade padrão como modelo de referência a ser seguido principalmente pelos que leem e/ou escrevem resenhas, projetos de pesquisa, artigos de revistas especializadas, monografias, relatórios, entre outros, circulantes no contexto da formação profissional em curso (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Considero razoável a posição que “adere a uma tradição descritiva já consolidada e que ainda tem contribuições a oferecer ao ensino da língua materna” (AZEREDO, 2015, p.85). Essa posição pode ser associada à orientação para o ensino de língua centrado na máxima “aprenda a norma culta além do português que você fala, e utilize um ou outro segundo as circunstâncias” (CASTILHO - apud HAUY, 2015, p.61).

Entendo também que no ensino de língua para fins acadêmicos, a língua cumpre sua função instrumental, que é desempenhada de modo eficaz quando transforma a experiência em conhecimento, estrutura o conhecimento como algo que pode ser dito e diz esse conhecimento segundo o interesse de quem diz (AZEREDO, 2014, p. 82). No caso da escrita acadêmica, o autor desse dizer deve ter em vista atender aos interesses da audiência da comunidade acadêmica, que tem como uma de suas exigências o registro formal, em termos de construção sintática e seleção vocabular.

Nesse quadro defendo que a reflexão gramatical articulada com a produção de texto escrito se efetiva pela prática consciente das características da atividade de produção situada no contexto acadêmico. Para favorecer a apreensão de modelos linguístico-textuais no contexto do ensino de Língua Portuguesa para fins acadêmicos, tenho recorrido a orientações de natureza sociocognitiva, dentre as quais destaco a proposta por Sautchuk (2003, p.116-118), para quem a efetivação da prática de ensino articulado do eixo gramatical com os eixos da leitura e da escrita envolve duas práticas reflexivas (de metacognição) intimamente relacionadas, aqui renomeadas de:

a) *prática de reflexão orientada*, em que se recorre a um repertório de conhecimentos explícitos de língua e de texto, já dominados pelo graduando, ou a ele fornecidos, no decorrer de tarefas diversificadas, de a₁) *análise*: comparação de resumos acadêmicos, das seções de introdução e de revisão de literatura de artigos acadêmicos, observando modos de organização textual, escolha das unidades linguísticas (substantivos, verbos, adjetivos), bem como formas de articulação das orações nos enunciados e sua funcionalidade comunicativa; a₂) *de reescrita* de enunciados, com modificação de estruturas oracionais, considerando alteração da ordem dos sintagmas nas orações e avaliação dos efeitos de sentido; observando a necessidade de ajustes, sobretudo da pontuação, entre outros;

b) *prática de automonitoramento*, em que o produtor de texto, com o domínio dos fenômenos enfocados na prática de reflexão orientada, monitora sua prática de textualização. Trata-se de um estágio mais avançado da metacognição, em situação de leitura ou de escrita, que envolve a capacidade de auto-avaliação e de autocorreção, dada a presença do ‘leitor interno’ (SAUTCHUK, 2003). Essa prática só se realiza de forma eficiente quando há sintonia entre a postura de ação desse leitor e a qualidade dos modelos desenvolvidos ou apreendidos anteriormente, em particular, na prática de reflexão orientada .

3. EVIDÊNCIAS DE UMA PRÁTICA DE REFLEXÃO ORIENTADA EM TORNO DAS ORAÇÕES DESGARRADAS E SEUS EFEITOS NA TEXTUALIZAÇÃO DE TRECHOS ESCRITOS POR GRADUANDOS

Os dados que motivaram as atividades didáticas aqui apresentadas estão constituídos por fragmentos de análises da organização retórica da seção *Revisão de literatura* de um artigo acadêmico (MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010, p. 93), escritas no semestre 2015.2, por alunos de Ciência da Computação no contexto do componente curricular Leitura e Produção de Textos. Trata-se de dados de escrita acadêmica cujos autores

revelam não domínio da forma canônica de articulação das orações adverbiais gerundiais. Embora considere esses dados reveladores da mudança em curso no português brasileiro, reconheço que eles são fruto da ausência de mediação formativa sistemática, durante a educação básica, sinalizando, portanto, a necessidade dessa mediação via prática da reflexão orientada.

Com o objetivo de contribuir para a conscientização do uso desse fenômeno sintático no contexto em referência, foram desenvolvidas atividades em duas etapas da prática de reflexão orientada em torno dos trechos produzidos pelos graduandos: a etapa 1, realizada de forma coletiva (professora e alunos), teve como foco a distribuição das informações em trechos com orações adverbiais de gerúndio desgarradas e sua relação com a pontuação; e a etapa 2, realizada em duplas, centrou-se na reescrita desses trechos tendo em vista a realização do registro formal compatível com a norma acadêmica escrita. Atesta essa prática a descrição a seguir .

Etapa 1

Leia os trechos a seguir, observando a articulação entre as orações/períodos e o uso da pontuação:

I - A outra subfunção presente é a 2D, pois no último parágrafo ele evidencia que existem lacunas nas pesquisas prévias já citadas. Deixando claro este argumento na afirmação da terceira linha.

II - Ambas as propostas discutem a dificuldade encontrada acerca de deficientes auditivos em relação ao estudo na área da computação. Sendo a proposta de Rocha et al mais ampla, pois se direciona também para outras áreas, enquanto a de Gallert, Guerra, Povola. Sendo voltada, diretamente, para a área da computação.

- Em quantos períodos são ordenadas as informações dos trechos I e II ?
- Que relação de sentido há entre cada segmento sublinhado e o segmento que o antecede?
- Quantas orações constituem cada período desses trechos?
- Que observações podem ser feitas sobre o modo de articulação dessas orações/períodos e os registros informal/formal no português brasileiro falado e escrito?

Após a leitura dos trechos, os alunos foram levados, coletivamente com a professora, a refletir sobre vários aspectos considerados na descrição do cânone gramatical. Em (a), deveriam observar, a partir do sinal de pontuação usado, a forma não canônica de articulação das três orações adverbiais gerundiais com suas respectivas orações de base (principal/matriz), gerando as formas desgarradas, bastante recorrentes em várias situações de fala e na escrita jornalística contemporânea. Em (b), deveriam observar que, em razão da pontuação empregada, tem-se, nos três casos, a quebra da tradicionalmente descrita como relação lógico-semântica entre a oração adverbial gerundial e a oração de base: uma no trecho I (Deixando claro este argumento na afirmação da terceira linha) e duas no trecho II (Sendo a proposta de Rocha et al mais ampla.; Sendo voltada, diretamente, para a área da computação.). Sob esse aspecto, a relação implicada nos três casos seria possivelmente a de modo.

Em (c), a observação deveria levar à constatação de que, de acordo com a descrição do cânone, o trecho I contém dois períodos: o primeiro constituído de três orações, com as duas primeiras de estatuto coordenado (A outra subfunção presente é a 2D, pois no último parágrafo ele evidencia) e a terceira de estatuto complementar (que existem lacunas nas pesquisas prévias já citadas.); o segundo está constituído de apenas uma oração adverbial gerundial (Deixando claro este argumento na afirmação da terceira linha), não integrada a uma oração de base, o que caracteriza incompletude frasal. Já o trecho II contém três períodos. O primeiro está formado por uma oração (Ambas as propostas discutem a dificuldade encontrada acerca de deficientes auditivos em relação ao estudo na área da computação). O segundo, por duas orações desvinculadas de oração de base: uma na forma adverbial gerundial (Sendo a proposta de Rocha et al mais ampla.), outra a esta integrada pela conjunção explicativa (pois se direciona também para outras áreas, enquanto a de Gallert, Guerra, Povola). E o terceiro período está também constituído de oração adverbial gerundial (Sendo voltada, diretamente, para a área da computação.) que, embora referencialmente aponte, por meio da desinência nominal (voltada), para a “proposta de Gallert, Guerra, Povola”, presente na oração do período anterior, encontra-se desvinculada de uma oração de base, assumindo, portanto, a posição de independente, ou desgarrada.

Por fim, em (d), a reflexão conduziu à relação entre fala e escrita situada, com foco no gênero acadêmico *análise* e respectivo registro. Nessa perspectiva, os graduandos foram conduzidos a considerar como inapropriada a forma de articulação dos segmentos sublinhados, por trazer para a escrita acadêmica o fenômeno do desgarramento das orações adverbiais gerundiais, frequente na fala e na escrita em outras instâncias de uso.

Portanto, coerente com as razões apontadas na seção anterior, a reflexão orientada sobre a distinção formal entre as orações desgarradas (independentes sintaticamente de oração de base) e as orações integradas (dependentes sintaticamente de oração de base) aqui apresentada posiciona-se em favor da aprendizagem e conseqüentemente do uso das últimas no registro formal acadêmico escrito. Nessa perspectiva, na etapa 2, os graduandos foram levados a resolver, em 12 duplas, a seguinte tarefa de reescrita.

Etapa 2:

Que alterações podem ser feitas em cada uma das formas de ordenação das informações desses trechos, tendo em vista o registro formal da escrita acadêmica? Reescreva-os neste registro.

Em relação à reescrita do trecho I,

A outra subfunção presente é a 2D, pois no último parágrafo ele evidencia que existem lacunas nas pesquisas prévias já citadas. Deixando claro este argumento na afirmação da terceira linha.

O levantamento das respostas a essa tarefa permitiu a constatação de que a solução a solução contemplando o registro formal foi predominante, tendo sido registrada na resposta de 9 duplas. Duas tendências foram apontadas na textualização que procurou observar a forma canônica de articulação das orações adverbiais:

- *Substituição da oração adverbial desgarrada por construções parafrásticas com diferentes alternativas de pontuação*, denotando a variação de estilos de pontuação dentro do registro formal. A primeira alternativa está representada pelo uso do ponto ao final de um enunciado/período e a conseqüente retomada pela referenciação, conforme atestam os exemplos a seguir:

- a) Uma das subfunções presentes no artigo é a 2D. Essa subfunção está indicando que há lacunas na pesquisa e é claramente identificável no parágrafo.
- b) A outra subfunção presente é a 2D, pois no último parágrafo, ele evidencia que existem lacunas nas pesquisas prévias. Este argumento fica claro na terceira linha do texto.
- c) A outra subfunção presente é a 2D, porque no último parágrafo evidencia-se a existência de lacunas nas pesquisas prévias já citadas. Deixa-se claro este argumento na afirmação contida na terceira linha.
- d) A subfunção que está presente é a 2D, pois o autor evidencia no último parágrafo que existem lacunas nas pesquisas anteriormente citadas. O mesmo deixa esta argumentação clara.
- e) A subfunção que está presente é a 2D, pois o autor evidencia no último parágrafo que existem lacunas nas pesquisas anteriormente citadas. O mesmo deixa esta argumentação clara na terceira linha do texto.

Observa-se em *a, b, c*, o uso da retomada por expressão nominal, sendo que em *a* a dupla fez uso da repetição literal do item “função”, enquanto em *b* e *c* as duplas recorreram à retomada por encapsulamento (“argumento”) da informação presente no período anterior. Já a referenciação usada em *d* e *e* utiliza o recurso da retomada pela substantivação de *mesmo*. A segunda alternativa está representada pelo recurso da junção associada ao uso da vírgula, como ilustram os exemplos *f* e *g*.

- f) A outra subfunção presente é a 2D, pois no último parágrafo ele evidencia que existem lacunas nas pesquisas prévias, é possível notar de forma mais clara esta afirmação na terceira linha.

- g) A outra subfunção é a 2D, pois na terceira linha do último parágrafo ele evidencia a presença de lacunas.

Aqui duas opções de junção das informações foram utilizadas: orações independentes, ao modo de coordenação assindética (*f*) e orações, integradas por meio do conectivo explicativo *pois* (*g*).

- *Transformação da oração adverbial gerundial desgarrada em gerundial integrada a uma oração de base*, desempenho apresentado em duas duplas (*h, i*):

- h) Outra subfunção presente é a 2D, pois no último parágrafo é evidenciada que existem lacunas nas pesquisas prévias já citadas, podendo-se verificar de forma clara na afirmação da terceira linha.
- i) A outra subfunção presente é a 2D, pois no último parágrafo está evidente que existem lacunas nas pesquisas prévias já citadas, deixando claro este argumento na afirmação da terceira linha.

A reescrita do trecho I com a presença de oração adverbial gerundial desgarrada foi registrada ainda no desempenho de três duplas. Esse fato aponta

- j) Uma das subfunções presente no artigo é a 2D, essa subfunção indica que há lacunas na pesquisa. Ficando clara esta argumentação no corpo do parágrafo.
- l) A outra subfunção presente é a 2D, pois no último parágrafo é exposto que existem lacunas nas pesquisas citadas previamente. Evidenciando este argumento na afirmação da terceira linha.
- m) No último parágrafo ele evidencia que existem lacunas nas pesquisas prévias já citadas, identificando assim a subfunção 2D. Deixando claro este argumento na afirmação da terceira linha.

Nas três textualizações registra-se o uso da estrutura gerundial desgarrada da sequência oracional anterior, o que indicia falta de domínio por parte dos graduandos do fenômeno focado na prática de reflexão orientada. Nesse sentido, os graduandos não foram capazes de monitorar sua prática de textualização, nos moldes recomendados na etapa 1.

Em relação à reescrita proposta para o trecho II,

Ambas as propostas discutem a dificuldade encontrada acerca de deficientes auditivos em relação ao estudo na área da computação. Sendo a proposta de Rocha et al mais ampla, pois se direciona também para outras áreas, enquanto a de Gallert, Guerra, Pavola. Sendo voltada, diretamente, para a área da computação.

O levantamento das respostas permitiu a constatação de que as doze duplas optaram pela transformação da oração adverbial gerundial desgarrada em oração adverbial integrada, o que representa a sensibilização dos alunos para o uso da forma canônica. Nessa direção, predominou a escolha da forma desenvolvida, com 9 ocorrências. Essa integração das orações se deu pela relação lógico-semântica de explicação ou de causa, no primeiro segmento; e pela relação de comparação, no segundo segmento, já sinalizada no trecho original. São ilustrativas dessa solução apontada para a textualização as três ocorrências a seguir.

a)Ambas as propostas discutem a dificuldade encontrada acerca de deficientes auditivos em relação ao estudo na área de computação. A proposta de Rocha et al é mais ampla, pois direciona também para outra área, enquanto a de Gallert, Guerra e Pavola são voltadas diretamente para a área de computação.

b)Ambas as propostas discutem a dificuldade acerca dos deficientes auditivos com relação ao estudo da computação. A proposta de Rocha et al é mais ampla, uma vez que se direciona também para outras áreas, enquanto a de Gallert, Guerra e Pavola foi voltada diretamente para a área .

c) As propostas discutem a dificuldade encontrada acerca de deficientes auditivos relacionados ao estudo na área relacionados ao estudo na área da computação. Contudo a proposta de Rocha et al é mais ampla, porque direciona-se também a outras áreas. Já a de Gallert, Guerra, Pavola volta-se diretamente para a área de computação.

Em (a) observa-se, como alternativa para a textualização do primeiro segmento, o uso da conjunção *pois* para marcar a relação explicativa; para a textualização do segundo segmento foi adotada a relação comparativa marcada pela conjunção *enquanto* e o conseqüente uso da forma verbal finita. Em (b) e (c) tem-se no primeiro segmento a relação causal marcada respectivamente pelas conjunções *uma vez que* e *porque*; no segundo segmento, a relação de comparação foi mantida, embora com diferentes formas de articulação: em *b* os autores mantêm a conjunção *enquanto* usada na primeira versão; em *c* a comparação é introduzida em uma oração independente.

As gerundiais reduzidas integradas contaram com três ocorrências, atestadas a seguir:

j) Ambas as propostas discutem as dificuldades que os deficientes auditivos encontram no estudo da computação. Diante destas propostas, destaca-se a de Rocha et al, pois a mesma intercede (sic) outras áreas tornando-a mais ampla, enquanto a de Gallert, Guerra e Pavola é mais direcionada para a área de computação.

l)Ambas as propostas discutem as dificuldades que os deficientes auditivos encontram no estudo da computação. Diante destas propostas, destaca-se a de Rocha et al, pois a mesma intercede (sic) outras áreas, tornando-a mais ampla, enquanto a de Gallert, Guerra e Pavola é mais direcionada para área de computação.

m) As propostas discutem a dificuldade encontrada por deficientes auditivos em relação ao estudo na área de computação, sendo a proposta de Rocha et al a mais ampla, pois se direciona também para outras áreas, enquanto a de Gallert, Guerra e Pavola são voltadas (sic) diretamente para a área de computação.

Estes exemplos comprovam a prática da automonitoração dos autores tendo em vista a articulação das orações gerundiais, via o processo de integração marcada pela pontuação: em (j) e (l), integram a adverbial, parafraseando o verbo de ligação; em (m) mantêm o verbo da primeira versão.

O levantamento e análise da atividade sistematizada em função das dificuldades dos alunos revela a necessidade de o professor de língua portuguesa para fins específicos investir no conhecimento explícito da língua e do texto pertencente a gêneros do domínio acadêmico, via o envolvimento na prática integrada da leitura/escrita. A reflexão em torno do conhecimento linguístico situado promove a atribuição de significados pelos graduandos, dados os interesses relacionados com o uso da escrita na sua formação profissional em andamento.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

_____. Como defino a Gramática Houaiss da língua portuguesa, de minha autoria. In: *Gramáticas contemporâneas do Português*. São Paulo: Parábola, 2014; p. 80 -85.

_____. Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CHAFE, Wallace L. Linking intonation units in spoken English. In: HAIMAN; THOMPSON, S. (ed). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1988, p. 1-27.

COUTINHO, M. A; LUÍS, R; TANTO, C. O conhecimento explícito dos textos e da língua. In: LEURQUIN. E; COUTINHO, M. A.(org.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

DECAT, A função focalizadora de estruturas “desgarradas” no Português falado e escrito: um estudo funcionalista de orações em sua ocorrência como enunciado independente. In: MARÇALO, M. J. et alii. (eds.) *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 2010 a; p.114 – 134.

_____. A hipotaxe adverbial em português: materializações e funções textual-discursivas. In: MARÇALO, M. J. et alii. (eds.) *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 2010 b; p. 113-131.

DOLZ, J.;NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004,p. 95-128.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 2 ed., London: Edward Arnold, 1994 [1985].

HAUY, Amini B. *Gramática da língua portuguesa padrão*. São Paulo: EDUSC, 2015

MIRANDA, F. Análise de textos e análise de gêneros. In: _____. *Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Fundação Gulbenkian,2010, p.165-169.

MOTTA-ROTH, D. HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

SAUTUCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

VOLOSHINOV (1929[1979]). *Marxismo e filosofia da linguagem* . São Paulo: Hucitec, 1979.

A SEMÂNTICA (DA ENUNCIÇÃO) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LINGÜÍSTICA MODERNA¹

Telma Cristina Gomes da SILVA²

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva situar historicamente a Semântica da Enunciação na Linguística Moderna com a finalidade de mostrar a relevância desta corrente teórica para evolução dos estudos linguísticos durante o século XX.

Apresentamos um breve panorama da evolução dos estudos semânticos, enfocando o surgimento da **Teoria da Argumentação** desenvolvida por Ducrot (1977, 1987, 1988) e colaboradores, para quem a língua e seus usos são essencialmente argumentativos.

Pretende-se, sobretudo, explicitar sobre as contribuições dessa teoria para a disciplina **Semântica**, e, conseqüentemente, para os estudos linguísticos, de um modo geral, mostrando como esses estudos (re)introduziram noções a exemplo de “*significado*”, “*contexto*” e “*sujeito*” antes excluídos do campo teórico da linguística.

1 O interesse nesta temática surge com a investigação de meu objeto de pesquisa durante o mestrado, no qual trabalhei com a Teoria da Enunciação, descrevendo a argumentativamente presente no gênero discursivo *carta do leitor* publicado em portais de revistas nacionais.

2 Doutora em Linguística (2015), Mestre em Letras (2005) e Licenciatura Plena em Letras (2002) pela Universidade Federal da Paraíba. Realizou o Estágio Pós-Doutoral (2015-2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Pesquisadora Colaboradora do “Grupo de Estudo sobre Hiperteto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional” (GEHAETE) da Universidade Federal da Paraíba. profa.telma@gmail.com

Para tanto, situarmos a teoria de Ducrot na Linguística Moderna, procurando mostrar como o estruturalismo de vertente saussuriana e chomskyana, influenciaram as linhas mestres da Semântica no século XX. Observando a principal problemática relacionada aos estudos da disciplina Semântica: o consenso dos semanticistas quanto a uma definição de semântica e a delimitação do que seria o objeto da semântica.

Ressaltamos que o panorama dos estudos semânticos tratados, neste trabalho, será superficial já que não é nosso objetivo abordar com profundidade a evolução histórica da Linguística; e sim, situar a perspectiva da Semântica da Enunciação de Ducrot nos estudos linguísticos modernos.

Este trabalho é ancorado em Ducrot (1977, 1987 e 1988) e colaboradores, Marques (1990), Bakhtin (2002), Oliveira (2006), entre outros estudiosos da língua(gem). O artigo está dividido em quatro: 1) evolução da semântica; 2) a problemática do objeto; 3) a semântica da enunciação; 4) e, por fim, tecemos algumas considerações.

1. A EVOLUÇÃO DA SEMÂNTICA

A preocupação dos estudiosos da língua(gem) no final do século XVIII são os traços comuns de caráter fonético e morfológico entre o sânscrito, o latim e o grego. Nessa fase comparativista, o maior interesse dos linguistas é estabelecer regras, ou seja, leis que rejam as línguas, predominando os estudos que enfocam elementos formais da língua relacionados ao significado (MARQUES, 1990).

No final do século XIX, segundo o estudioso Marques (1990), o termo “*semântica*” é empregado pela primeira vez pelo linguista francês Michel Bréal como referência a uma nova “*ciência das significações*”, quando este linguista publicou um artigo numa revista de estudos clássicos, e assim introduzindo o referido termo no campo de estudos da língua(gem), e, em seguida, criou a disciplina Semântica.

Embora, a disciplina surgisse restrita à visão historicista e ao plano lexical, abria-se caminho para superação dos princípios mecanicistas dos neogramáticos¹ e também para ultrapassar uma concepção de língua como fenômeno meramente físico, trazendo, deste modo, para a Linguística Moderna uma nova perspectiva de língua(gem) e estudo de aspectos conceituais.

No início do século XX, os estudos semânticos começam a dar ênfase à natureza psicológica da linguagem. Desta maneira, a linguagem

passa a ser vista como uma entidade histórica, instrumento de intercomunicação social e de expressão cultural. As alterações semânticas seriam fruto das mudanças históricas que atuam numa comunidade e das influências que processos socioculturais dessa natureza exercem sobre os falantes de uma língua (MARQUES, 1990, p. 35).

Nesta fase, os semanticistas começam a se preocupar com a natureza e o sentido das palavras, e também com suas causas no processo de evolução da semântica. Os estudos da língua(gem) voltam, então, a valorizar os efeitos expressivos (sentido), a escolha adequada do léxico, o lado estético da língua, como ocorria na Grécia Antiga com os estudos filosóficos, ampliando, deste modo, a investigação de aspectos semântico-estilísticos na língua(gem).

Na Antiguidade, esses filósofos estudavam a língua de forma comparativa e/ou associativa, sendo cada palavra de uma língua relacionada a uma entidade, ou um objeto, ou ainda, uma ideia, que se caracterizava, ou melhor, materializava em sons articulados de valor simbólico, e, portanto, seu significado era compreendido como um conceito mental que os sons evocam.

A exploração de valores semânticos pela estilística corroborou indiretamente para que alguns fenômenos semânticos fossem colocados à

¹ Os Neogramáticos procuravam regularidades nas línguas. Considerando suas mudanças como algo sistemático e interno sem considerar o contexto de uso. Além disso, eles acreditavam que todas as transformações ocorridas em determinada língua eram fonéticas e fonológicas, excluindo o aspecto semântico.

margem dos estudos linguísticos, sendo considerados como fenômenos extralinguísticos. Entretanto, esses fenômenos não deixaram de ser pesquisados pelos semanticistas; pelo contrário, eles permitiram que o estudo de questões semânticas se desenvolvesse de maneira relativamente autônoma através de perspectivas diversas sem preocupação quanto às relações com os problemas e os princípios teórico-metodológicos em que se baseavam os estudos linguísticos (MARQUES, 1990).

Isto provocou uma enorme problemática para os estudos semânticos em relação à definição de seu objeto de estudo, o “*significado*”. Durante essas discussões surge o estruturalismo de vertente saussuriana, que “define o significado como uma unidade de diferença, isto é, o significado se dá numa estrutura de diferenças com relação a outros significados” (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Saussure ([1916]2006) concebe, em seu “*Curso de Linguística Geral*”, o **signo linguístico** como uma “*unidade de significante mais significado*”, oferecendo uma nova orientação às teorias de tipo estruturalista aplicada, inicialmente, ao estudo dos sons e, em seguida, ampliando o campo da morfologia e das relações sintáticas. Desta perspectiva, colocava-se novamente em discussão o conceito de *significado* nos estudos linguísticos, rompendo com uma tradição historicista dos estudos da língua(gem) e, simultaneamente, renovando os estudos semânticos.

Assim sendo, uma palavra é o centro para o qual convergem outras palavras e a inter-relação entre essas palavras constitui o que denominamos de *sentido*. Essa perspectiva teórica com relação ao signo linguístico concebida por Saussure, juntamente, com os trabalhos de Bloomfield (1967) sobre a concepção de linguagem e de Hjelmslev (1971) acerca da semântica estrutural abre caminho para o desenvolvimento de diversos trabalhos relacionados aos aspectos semânticos.

Mas é com a teoria gerativo-transformacional desenvolvida por Noam Chomsky, na década de 1950, que a Semântica ganha um lugar de destaque, sofrendo mudanças contínuas a fim de comprovar alguns fenô-

menos relacionados ao significado. Essa teoria apresenta pontos de contato com a chamada “*parole*” saussuriana por considerar o desempenho do falante. Isto consiste no “domínio dos mecanismos básicos do sistema lingüístico e fatores condicionantes externos, circunstâncias socioculturais, atitudes emocionais dos interlocutores, crenças, pressupostos acerca do mundo em que vivem e acerca do qual falam” (MARQUES, 1990, p. 51-52).

Nesse momento da evolução dos estudos linguísticos surge às correntes da semântica moderna, entre essas abordagens teóricas, a **Teoria da Enunciação** postulada pelo linguista francês Oswald Ducrot e colaboradores. A Semântica da Enunciação de Ducrot é herdeira do Estruturalismo e Gerativismo; nessa teoria, o “significado” é o resultado do jogo argumentativo criado na/pela língua(gem).

Diferente do estruturalismo, na Semântica da Enunciação, uma palavra significa as diversas possibilidades de encadeamentos argumentativos pelos quais uma palavra pode participar (OLIVEIRA, 2001). Essa perspectiva teórica da enunciação vem revolucionar os estudos semânticos na década de 1970, colocando a disciplina Semântica em destaque no campo da Linguística Moderna.

2. A PROBLEMÁTICA DO OBJETO

As mudanças ocorridas nos estudos semânticos fizeram com que a teoria linguística aceitasse a inclusão da Semântica como disciplina em seu corpo. Isto, segundo Oliveira (2006), implicou no abandono de conceitos (pré)estabelecidos no tratamento linguístico da semântica. Primeiramente, exigiu-se que uma teoria semântica só poderia se constituir a partir de um conceito abrangente de *significado*. Neste caso, uma teoria semântica, desde então, deve ser capaz de definir e explicar seu objeto de estudo de maneira integrada e coerente.

Em segundo lugar, a questão “*o que é significado?*” deve ser construída, equiparando-se a questões do tipo “*o que é matéria?*”, e não a questões do tipo “*qual a capital da Paraíba?*” devido a essa última admitir apenas uma resposta direta e conclusiva: “*João Pessoa?*”, não atendendo as exigências necessárias à construção de uma teoria.

Entretanto, a maneira autônoma como a semântica evolui – subdividindo-se em linhas mestres com domínios distintos, pois a heterogeneidade foi à única forma encontrada para se descrever com precisão os diferentes sentidos que uma palavra pode apresentar –, corroborou para que os linguistas não chegassem a um consenso em relação à definição de significado.

Assim sendo, cada linha da semântica dar ao significado uma definição direta e preestabelecida, como apontado por Oliveira (2006):

- 1) a **Semântica Formal**, de Gottlob Frege (1848-1925), descreve o problema do significado através do postulado de que as sentenças se estruturam logicamente. Nesta linha, o *significado* é sua *referência*, isto é, classe de entidades ou de acontecimento, que a forma linguística nomeia ou designa. Esta linha é embasada nas relações lógicas, retomando o pensamento aristotélico para analisar o raciocínio presente nas sentenças (Cf. OLIVEIRA, 2006).
- 2) a **Semântica da Enunciação**, de Oswald Ducrot e seus colaboradores, define o *significado* como *uso da forma linguística*, sendo seu emprego associado aos estímulos que levam a respostas ou reações, verbais e não-verbais, adequadas ao contexto, e, portanto, considerando as circunstâncias (contexto), finalidades (intenções do locutor) e condições nas quais a forma linguística é utilizada pelo falante (Cf. OLIVEIRA, 2006).
- 3) e a **Semântica Cognitiva**, de George Lakoff e Mark Johnson, parte da hipótese de que o *significado* é central na investigação

sobre a linguagem, sendo esse a *imagem mental*, o conceito, a que a forma linguística serve de sinal externo intersubjuntivo. Esta linha se opõe a Semântica Formal que associa o significado a referência e a verdade, e também não possui como parâmetro a relação entre linguagem e mundo, mas sim considera a relação entre significações e o corpo, observando a interação da palavra com o meio (Cf. OLIVEIRA, 2006).

Essa postura dos semanticistas de trabalhar com perspectivas isoladas criou outra problemática definir “*o que é semântica?*”. Nos inúmeros trabalhos dos especialistas encontramos definições como:

semântica é o estudo do significado em linguagem; **semântica** é a disciplina linguística que estuda o sentido dos elementos formais da língua, aí incluídos morfemas, vocábulos, locuções e sentenças (=estruturas sintaticamente completas ou linguisticamente gramaticais), ou ainda, semântica é o estudo da significação das formas linguísticas (MARQUES, 1990, p. 15, grifo nosso).

Ou ainda, definições embasadas no aspecto estudado por cada vertente dos estudos semânticos a exemplo da **Semântica Formal** que considera:

como uma propriedade central das línguas humanas *o ser sobre algo*, isto é, o fato de que as línguas naturais são utilizadas para estabelecermos uma referencialidade, para falarmos sobre objetos, indivíduos, fatos, eventos, propriedades, ... descritos como externos à própria língua. Assim, a referencialidade é tomada como uma das propriedades fundamentais das línguas humanas. Por essa razão, na Semântica Formal, o significado é entendido como uma relação entre a linguagem por um lado, e, por outro, aquilo sobre o qual a linguagem fala (MÜLLER, VIOTTI, 2008, p. 139).

Por outro lado, Pietroforte e Lopes (2008, p. 111) afirmam, ao abordar a respeito da **Semântica Lexical**, que:

O signo é uma relação entre um significante e um significante, e não entre uma palavra e uma coisa [...]. Ao definir uma relação entre um significante, a imagem acústica do signo, e um significado, o seu conceito, o sentido do signo deixa de depender de um referente fora da língua [...], e passa a ser determinado por uma relação entre duas grandezas linguísticas: uma imagem acústica, de ordem fonológica, e um conceito, de ordem semântica.

Por esses conceitos, deduzimos que a **semântica** é a ciência que estuda a relação entre a linguagem por um lado, e, por outro, aquilo sobre o qual a linguagem fala, ou a relação entre um significante e um significante. Acredito que não! O que podemos afirmar é que o conceito de semântica está, diretamente, associado ao objeto de estudo de cada vertente do campo semântico, seja os elementos referenciais, a relação significante e significado, ou ainda, a argumentatividade marcada na língua, etc.

Assim sendo, os referidos conceitos são insuficientes para responder a todos os fatos empiricamente percebidos como de natureza semântica. Porque eles não têm utilidade explanatória suficiente para servirem de base a uma teoria semântica, persistindo assim a problemática em relação ao objeto de estudo da semântica, no caso, a sua própria definição (MARQUES, 1990, p. 19).

Contudo, essa problemática do objeto não impediu que os estudos semânticos evoluíssem, pelo contrário, atualmente, o estudo do significado ultrapassa os limites da competência gramatical dos falantes, explicando dados da competência comunicativa, que transcendem à sentença e os constituintes da língua.

Buscando-se, então, incluir os fenômenos ligados ao uso concreto da língua, em textos falados e escritos, aos domínios da semântica, dentre eles, estão os fenômenos da negação e da polifonia estudados pela Semân-

tica da Enunciação de Oswald Ducrot “ que trataremos na sequência “ e mais recentemente as metáforas conceituais de Lakoff e Johnson “ que não abordaremos neste trabalho.

3. A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO

A evolução dos estudos da língua(gem) possibilitou a distinção entre a *competência gramatical do falante* e a *competência pragmática* ou *comunicativa* que estão relacionadas ao uso adequado e coerente da língua, ou seja, uma finalidade comunicativa num determinado contexto (MARQUES, 1990, p. 54). Assim, a análise semântica passa a tratar do significado no discurso/texto concreto, no qual os linguistas investigam os efeitos de sentidos produzidos pelas palavras em inter-relação com outras palavras, isto é, observando o momento da enunciação.

Na década de 1970, surgem, então, os trabalhos sobre a pressuposição linguística, entre esses, os estudos postulados por Ducrot e colaboradores, que se opõem ao tratamento que a Semântica Formal dar a pressuposição em particular e ao significado de maneira geral, constituindo outro modelo de estudo chamado “Semântica da Enunciação” ou “Teoria da Enunciação” (OLIVEIRA, 2001).

Ducrot parte do ato de enunciação para constituir sua teoria, pois considera que não existe enunciado fora do contexto (LOPES, 2001). Por esta óptica, a língua passa a ser compreendida sob a perspectiva argumentativa, assim sendo “os valores argumentativos estão presentes, na estrutura profunda da significação; a língua é, portanto, fundamentalmente argumentativa” (ESPINDOLA, 1998, p. 13).

Ducrot (1987) constrói sua teoria, retomando o conceito bakhtiniano de **polifonia**, que designar as outras vozes e/ou discursos que perpassam o discurso do sujeito falante. Em outros termos, esse teórico francês considera “a ideia de que o enunciado encerra um diálogo entre vozes, isto é, que cada palavra expressa a relação que “um”“ estabelece com o “outro” (SILVA, 2005, p. 08).

Bakhtin (2002) observou que há, basicamente, dois tipos de discurso: 1) o *discurso homofônico em que a voz* do autor sobressai a das personagens; 2) e o *discurso polifônico* em que vários personagens apresentam por si mesmos, sem subordinação à vontade do autor. Por este conceito, o teórico russo define o *sentido* de um *texto/discurso* como resultante das relações dialógicas estabelecidas entre as vozes das personagens sem que o ponto de vista do autor se sobressai (SILVA, 2005). Bakhtin (2002) exemplifica o *discurso polifônico* através da obra dostoiévskiana e da sinfonia. Pois ambos apresentam diferentes vozes, dialogando entre si e, simultaneamente, para constitui um único discurso.

Deste modo, para Bakhtin (2002, p. XII, grifo do autor), a **polifonia** é “o *discurso*² do diálogo inacabado, [ou seja], não é possível dizer tudo sobre uma época por mais que dela se saiba”. Por esta noção, Bakhtin (2002, p.09) instituiu que “o princípio fundamental da obra de Dostoiévski [é] a afirmação do “eu” do outro não como objeto, mas como outro sujeito”, sendo o discurso do “eu” constituído a partir do diálogo estabelecido com o “outro” sujeito do discurso, no caso, o interlocutor. Sendo, portanto, o discurso constituído através do dialogismo, e, por sua vez, “como a palavra em seu uso concreto” (SILVA, 2005).

Ducrot (1987) incorpora esse conceito da polifonia bakhtiniano à pragmática linguística, empregando-o aos *enunciados* – pequenos segmentos do discurso³ –, objetivando contestar a unicidade do sujeito falante. Porque, esse linguista defende a ideia de que em um enunciado simples há um diálogo entre diferentes vozes, e, deste modo, o sentido de um enunciado é constituído mediante o confronto de diferentes vozes/discursos.

2 Salientamos que o conceito de **discurso bakhtiniano** representa “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 2002, p.181), sendo a **palavra** entendida não mais como mero objeto, mas sim como um meio de comunicação ativa e mutável nas relações dialógicas (SILVA, 2005).

3 Destacamos que Ducrot entende a frase como a língua em uso, sendo o enunciado visto como “toda e qualquer forma de discurso e/ou texto” (DUCROT, 1988, p. 161). Logo, o linguista francês concebe a língua como um conjunto de frases (enunciados) encadeadas que constituem o discurso, e não o próprio discurso (SILVA, 2005).

Desta perspectiva, Ducrot (1988) define o **sujeito falante** a partir das seguintes características:

- 1) o autor efetivo ou produtor do enunciado é denominado de *sujeito empírico*;
- 2) o provável responsável pelo enunciado, isto é, a pessoa a quem se atribui a responsabilidade da enunciação, é chamado *locutor*;
- 3) e as perspectivas/ pontos de vistas trazidos no enunciado do locutor, recebem o nome de *enunciador*.

Assim sendo, Ducrot (1988) distingue entre esses sujeitos pelo menos dois tipos de personagens: **locutores** e **enunciadores**. Esses sujeitos caracterizam a língua(gem) como uma dialogia. Deste modo, o significado passa a ser descrito a partir das relações dialógicas que o locutor estabelece com o enunciador, ou seja, no dialogismo, na argumentatividade constituída entre o discurso do “eu” e do “outro” (OLIVEIRA, 2001).

Para Ducrot (1988), o **locutor** é o indivíduo a quem se atribui a responsabilidade da enunciação. Dito de outro modo, ele “é um *personagem fictício, o responsável pelo enunciado, aquele que se marca pela primeira pessoa, pelo aqui e pelo agora*” (BARBISAN, 2003, p. 04). A distinção entre *locutor* e *sujeito empírico* possibilita, conforme Ducrot (1988), conceder voz a personagens incapazes de falar a exemplo das lixeiras, ou dos leiteiros nas ruas que trazem enunciados como: “*Leiam-me!*”. Esse **me** remete ao leiteiro, e não ao sujeito empírico.

Por sua vez, o conceito de **enunciado** não apresenta marcas linguísticas de locutor a exemplos dos *provérbios* e *ditos populares*. Por exemplo, quando desejamos aconselhar alguém e dizemos: “A pressa é a inimiga da perfeição”, ou ainda, “A mentira tem perna a perna curta”. Ao utilizar esses ditos populares, o locutor procura na sabedoria popular um argumento para convencer seu(s) interlocutor(es) sem assumir qualquer responsabilidade pelo já-dito, distanciando-se do discurso (SILVA, 2005). Pois,

O **enunciador** é uma perspectiva expressa por meio da enunciação, ele não “fala”, mas tem seu ponto de vista colocado sem, entretanto, ter atribuída precisão às palavras. Se o **locutor** apresenta uma enunciação de que se declara responsável, então o enunciador existe em função da imagem que o locutor oferece dessas vozes. Assim, a identificação dos enunciadores somente é possível somente é possível por intermédio do locutor, que pode ou não concordar com os enunciadores (FLORES; TEIXEIRA, 2010, grifos nossos).

Essa discussão em torno do sujeito do discurso trouxe mudanças em relação à investigação da língua(gem), e muitas questões defendidas pela linguística tradicional foram colocadas em xeque, uma vez que o conceito de polifonia oferece subsídios para pensarmos aspectos da língua em uso, em especial, a questão da argumentatividade, contribuindo significativamente para um avanço dentro dos estudos semânticos, e, por sua vez, da linguística moderna.

Brandão (2004) ressalta que a distinção entre os sujeitos do discurso fundamenta a tese de Ducrot e colaboradores, sendo o **sujeito ducrotiano** caracterizado por três propriedades específicas:

- a) ele é o encarregado de toda atividade psicofisiológica necessária à produção do enunciado; b) ele é o autor, a origem dos atos ilocutórios executados na produção do enunciado; c) ele é o ser designado em um enunciado pelas marcas da primeira pessoa quando elas designam um ser extralinguístico; ele é suporte dos processos expressos por um verbo cujo sujeito é *eu*, o proprietário dos objetos qualificados de *meu*, é ele se encontra no lugar chamado *aqui* (BRANDÃO, 2004, p. 70).

Assim sendo, Ducrot desenvolve sua teoria, considerando duas ideias principais: “a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos, que seriam sua origem; e a necessidade de se distinguir entre estes sujeitos pelo

menos dois tipos de personagens, os locutores e os enunciadores” (BRANDÃO, 2004, p. 71).

Brandão (2004) considera a retomada do conceito de polifonia bakhtiniano, e sua introdução no nível linguístico, como a maior contribuição da **Semântica da Enunciação** desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores para a linguística moderna. Uma vez que a descrição de fenômenos que não eram possíveis através de uma análise puramente formal, tornaram-se possíveis a partir da introdução do conceito de polifonia na linguística, revolucionando os estudos linguísticos no campo da semântica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, observamos que a disciplina Semântica passou por um longo percurso de discussões até ser aceita no campo da Linguística Moderna. Essas discussões não levaram, entretanto, os linguistas (semantistas) a um consenso em relação ao conceito de objeto de estudo desta disciplina, no caso, o “*significado*”.

Mas também isto não interferiu na evolução dos estudos semânticos, pelo contrário, atualmente, a Semântica tem pesquisado, com suas linhas mestres (Formal, Enunciação e Cognitiva), diversos fenômenos linguísticos e extralinguísticos, ultrapassando a competência puramente gramatical do sujeito falante, e por sua vez, procurando através de novas teorias explicações para fenômenos relacionados ao uso concreto da língua(gem), tanto em relação a língua falada, quanto a língua escrita.

A Teoria da Enunciação postulada por Ducrot (1977) e colaboradores é uma dessas “novas” vertentes teóricas da semântica que revolucionaram o campo dos estudos linguísticos. Ao considerar o aspecto discursivo da língua, o linguista francês abre novas perspectivas de estudos para a Linguística Moderna, porque ultrapassa o aspecto estrutural da língua por investigar a língua em seu uso concreto.

Concluímos, então, que foi necessária uma revolução nos estudos semânticos e a (re)introdução do conceito de “significado” por Saussure([2016]2006), no estruturalismo linguístico, para a Semântica obter um lugar dentro do campo dos estudos linguísticos modernos. Sendo, os trabalhos desenvolvidos por Ducrot (1977) e colaboradores significativos para a evolução desse campo de estudo por considerar a argumentação como constitutiva da própria língua(gem), e também por introduzir o conceito de polifonia no nível linguístico, não apenas trazendo uma nova concepção de língua, mas também abrindo espaço novos estudos fundamentados na abordagem enunciativa.

REFERÊNCIAS

BARBISAN, Leci Borges. *Concepção de Linguagem e Ensino de Língua*, 2003. (mimeo.)

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 2002.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso/ Helena H. Nagamine Brandão*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Lingüística (dizer e não dizer)*. São Paulo: Editora

Cultrix, 1977, p. 11-148; p.232-234.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Polifonia y argumentacion*. Universidade del Valle – Cali, 1988.

ESPÍNDOLA, Lucienne. C. *Né, (eu) acho (que) e aí: operadores argumentativos do texto falado*. Tese de Doutorado, UFSC, 1998.

FLORES, Valdir do N.; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. Valdir do Nascimento Flores e Marlene Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Semântica*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana. C. (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. vol. 2, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-46.

MARQUES, M. H. D. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

MÜLLER, Anal Lucia de P.; VIOTTI, Evani de C.. *Semântica Formal*. In: *Introdução à linguística II: princípios de análise/ José Luiz Fiorin (org.)*. 4ªed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008, p. 137-159.

PIETROFORTE, Antonio V. S; LOPES, Ivã C.. *Semântica Lexical*. In: *Introdução à linguística II: princípios de análise/ José Luiz Fiorin (org.)*. 4ªed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008, 161-185.

SAUSSURE, Ferdinand de [1916]. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Telma C. G. da. *A carta do leitor: um estudo das estratégias semântico-argumentativas*. João Pessoa, 2005, Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba.

GEOLINGUÍSTICA BRASILEIRA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DIÁLOGOS COM O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS¹

Jackson Cícero França Barbosa (UFPB)²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No campo de atuação docente, os envolvidos com os processos de interação-uso-reflexão-aprendizagem linguística, fundada dentro da práxis do ensino, não devem isentar-se de acompanhar as contribuições teóricas referentes aos mecanismos estruturais-funcionais referentes à língua materna e ao seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse diapasão, é importante refletir sobre os mecanismos de constituição linguística, idiosincrasias dos falantes das comunidades linguísticas, suas formas de exposição e tratamento linguístico, bem como o influxo da oralidade na escrita.

Hodiernamente, a questão do ensino de língua portuguesa tem sido foco de interesse de diversos pesquisadores, tais como: Bagno (2007; 2009); Castilho (1999); Antunes (2003); Dionísio e Bezerra (2005); Azevedo (2007); Faraco (2008) entre outros.

Diante da constatação de uma grave crise no ensino de língua materna, esses trabalhos rediscutem o ensino tradicional e promovem uma reflexão

¹ Este artigo origina-se de pesquisas sobre “Estudos de variação e diálogos com o livro didático de português”. Outrossim, tais pesquisas culminaram na elaboração do trabalho final de curso, de minha graduação em Letras, na UFCG.

² Discente da pós-graduação em Linguística, da UFPB, inserido na área de Teoria e Análise Linguística. Bolsista Capes. jacksoncfb@gmail.com

dos caminhos que podem ser trilhados pelos educadores de língua materna que se preocupam com a formação questionadora e crítica de seus alunos.

Nesse íterim, os livros didáticos merecem uma atenção especial, uma vez que é o instrumento, por excelência, de milhares de professores de nosso país. A preocupação com a qualidade desse material didático se concretiza com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instaurado em 1996 pelo Ministério da Educação. Esse programa visa avaliar os LDs do Ensino Fundamental a partir de critérios estabelecidos por uma equipe de pesquisadores da área de Educação, com base nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1997.

Em relação ao Livro Didático de Português (doravante LDP), diversos estudiosos apontam alguns avanços alcançados na incorporação de conceitos fundamentais para o ensino de língua, como: letramento, gênero textual, discurso, coesão e coerência entre outros. No entanto, reforçam que ainda estamos muito aquém de um ensino de língua que forme, verdadeiramente, cidadãos competentes em sua língua, sabendo usá-la, adequadamente, em todas suas instâncias sociais. (MARCUSHI, 2005; BAGNO, 2007; FARACO, 2008)

Face a essa diversidade de estudos, uma área tradicional, que vem tomando grande fôlego a partir da segunda metade do século XX, é a Dialetoлогия ou Geolinguística, cujo principal objetivo é identificar e descrever os diferentes usos pelos quais uma língua varia de acordo com sua distribuição espacial/geográfica, sociocultural e cronológica (Cf. CARDOSO, 2010, p.184). Num país como o nosso que apresenta uma grande extensão geográfica, além de heterogeneidade cultural, social e econômica, é extremamente importante que os responsáveis pelo ensino reflitam sobre

as peculiaridades sociais e geográficas da língua; sobre a finalidade de sua utilização; sobre a pluralidade de usos que se constata no falante; sobre a situação de contraste que, muitas vezes, vive o professor, **falante** de um dialeto,

professor de alunos dialetalmente diferenciados e **mestre** da norma que pode não ser a do seu próprio cotidiano (CARDOSO, 2010, p.184).³

A questão ainda é mais crítica quando se trata do fenômeno da variação linguística, pois, embora muito propalada, sua abordagem nos LDP é, ainda, muito reducionista, restringindo-se à variação lexical e às diferenças de pronúncia. Dessa forma, não promove efetivamente um ensino que contemple todas variedades e que combata o preconceito linguístico.

Nessa perspectiva, a fim de contribuir para esse movimento de reflexão e fornecer subsídios tanto para os autores de livros didáticos, quanto para os professores para que possam ter uma fonte a mais para auxiliar na escolha do material didático, pretendemos investigar como a Geolinguística brasileira é abordada nos livros didáticos do Ensino Médio e como o conceito de “norma culta/padrão” é explorado.

Além disso, a avaliação do livro didático de português para o Ensino Médio só começou a ser feita, recentemente, em 2004. Percebe-se que, em sua maioria, os autores abordam a temática da dialetologia e da variação, muitas vezes, por pressão e de forma muito limitada e equivocada, como veremos adiante.

Entendemos que, principalmente, nesse nível de escolaridade, essa questão deve ser abordada com maior profundidade e de forma mais crítica, já que, nessa fase, a escola trabalha com alunos de faixa etária maior e preocupados com o mercado de trabalho, Enem e vestibular. Discussões acerca da língua, das variantes de prestígio, das variantes estigmatizadas, da norma-padrão e seu valor como moeda de troca no mercado linguístico (nos termos de Bourdieu, 1996) são cruciais para ampliar o conhecimento do alunado e fornecer-lhe base para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, aí inserido o domínio da norma padrão.

³ Grifo nosso.

Assim, é emergente a implementação de uma abordagem dialetológica, de maneira mais profunda e mais séria que leve em consideração os mecanismos da Sociolinguística e da Variação Linguística nos LDP para que esses possam ser instrumento de reflexão sobre os usos da língua e suas diversas manifestações e, dessa forma, contribuir para o combate ao preconceito linguístico e, por extensão, a toda forma de exclusão social.

É importante que os LDP abordem a questão geográfica amparada pelo critério diatópico, mencione os trabalhos das instituições que elaboraram os Atlas linguísticos por todo o Brasil e que os critérios que utilizados nos inquéritos da pesquisa Geolinguística possam ajudar na reflexão sobre a relação desse ramo com o ensino de língua materna.

À luz dos pressupostos teóricos da Geolinguística (CARDOSO, 2010) e da sociolinguística de orientação laboviana, além de estudos sobre ensino e variação (BAGNO, 2007), será feita a análise da abordagem da variação linguística em dois livros didáticos de português do Ensino Médio, que tratam dessa temática no volume 1, correspondente à 1ª (primeira) série do segmento, - Português Linguagens 1 “Literatura. Produção de texto. Gramática, de Willian Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães (2010); Viva Português, de Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade (2010);

Para alcançar esse propósito, essa monografia está organizada em 5 capítulos, incluindo essa introdução. No segundo capítulo, apresentaremos os principais conceitos e estudos da geolinguística brasileira. No terceiro, faremos uma correlação entre variação, ensino e norma, trazendo as principais contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acerca dessa temática e discutiremos, ainda, o conceito de norma culta, norma padrão, a partir da exposição de diversos especialistas. No quarto, analisaremos os três compêndios didáticos, destacando aspectos positivos e negativos acerca da variação linguística e seus tipos. E, por último, no quinto capítulo, serão tecidas as considerações finais, seguidas das referências.

A partir desse estudo, pretendemos oferecer subsídios sobre a implementação dos estudos geolinguísticos nos manuais didáticos e estimular reflexão dos docentes, em formação ou já formados, sobre língua, variação e ensino.

1. A GEOLINGUÍSTICA BRASILEIRA

1.1 DEFINIÇÃO E OBJETO DE ESTUDO

Oriunda do ramo da Dialectologia, a Geolinguística prioriza as situações linguísticas presentes em cada local e mostra como essas exposições podem interferir nos estudos sincrônicos da língua oral e escrita. Levando em consideração que, na sua ampla extensão territorial, o nosso país apresenta uma heterogeneidade cultural, social e econômica que se reflete na língua portuguesa, os estudos da geolinguística são cruciais para conhecermos nossa realidade linguística.

Segundo Coseriu (1987 *apud* Cardoso, 2010, p.22) é através do estudo da língua que mais nitidamente se observam os fatores sócio-geográficos acumulados de uma sociedade no transcorrer da história, atuando e modificando os falares de seus indivíduos. Nessa perspectiva, Cardoso (2010) aponta que a dialetologia busca, prioritariamente, estabelecer relações entre modalidades de uso de uma língua, ou de várias línguas, seja pela identificação dos mesmos fatos⁴, seja pelo confronto presença/ausência de fenômenos considerados em diferentes áreas e

estudando a língua, instrumento responsável pelas relações sociais que se documentam entre membros de uma coletivi-

⁴ Os fatos mencionados pela autora são presentes na citação de Rossi (1967, *apud* Cardoso, 2010, p. 45) “referindo-se ao caráter contextual da dialetologia, afirma que ‘o fato apurado num ponto geográfico ou numa área geográfica só ganha luz, força e sentido documentais na medida em que se preste ao confronto com o fato correspondente – ainda que por ausência – em outro ponto ou em outra área’”.

dade ou entre provos, a dialetologia não pôde deixar passar ao largo a consideração de fatores extralinguísticos, inerentes aos falantes, nem relegar o reconhecimento de suas implicações nos atos de fala. (CARDOSO, 2010, p. 25)

A autora reconhece que foi Coseriu (1965, 1982 *apud* Cardoso, op. cit.) que deu à Dialetologia um caráter inicial de uma Ciência da Variação espacial, da delimitação dos espaços, do reconhecimento de áreas dialetais, contribuindo para uma visão de dialeto que extirpe preconceitos e seja desprovida de estigmatização (...).

A intensificação dos estudos da Geolinguística sugere que os estudos dialetológicos tornem-se mais precisos no sentido de que determinada prática permite penetrar no domínio dos falares vivos e interpretá-los com maior segurança científica. Esse ramo visa à descrição de marcas dialetais que atualmente vêm se tornando instrumentos precisos para a análise de realizações linguísticas presentes em diversificados contextos, estabelecendo-se como subsídio para a compreensão da história de determinada região, através das constituições culturais que se emanam em torno do ato da fala com padrões sociocomunicativos.

Cardoso (2010, p. 10) reflete que a Geolinguística, por ser

uma área interdisciplinar, na qual diferentes especialistas podem contribuir para identificar e descrever áreas linguísticas e para conhecer as representações que os falantes constroem dos espaços linguísticos nos quais suas falas se dão em dinâmica territorial, logo se vê o que ela pode representar de segurança em nossa aproximação da “intrincada malha de variação de uso da língua portuguesa”.

Seu caráter prescritivo condiciona a coleta, com bases geográficas⁵, de um importante material de pesquisa para a interpretação histórica de

⁵ Para Cardoso (2010, p. 15) o espaço geográfico evidencia a particularidade de cada terra, exibindo a variedade que a língua assume de uma região para outra, como forma de responder à diversidade cultural, à natureza da formação demográfica da área, à própria base linguística preexistente e

fatos da língua: suas transformações, dinamismos, formalismos e marcas culturais diversificadas. Leite e Callou (2010) também corroboram com tal pensamento, afirmando que, a variação existente hoje em dia, nos permite reconhecer uma pluralidade de falares que são frutos da dinâmica populacional e da natureza do contato com diferentes grupos étnicos e sociais nos diferentes períodos da nossa história.

1.2 DIALETOLOGIA E SOCIOLINGUÍSTICA: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

O advento da linguística moderna é totalmente direcionado aos estudos de Saussure, quando de sua vontade em elaborar um modelo abstrato, a língua, a partir de atos da fala. Com isso, considerava que a língua não existe sem as pessoas que as falam e a história de uma língua, é a história de seus falantes (CALVET, 2002, p. 12).

Para alcançarmos o foco da discussão, iremos à reflexão de Louis-Jean Calvet (2002) que reflete em todo seu estudo que a Sociolinguística nada mais é se não a própria linguística, devido a relação que alguns teóricos fazem sobre a língua ser um fato social⁶, a linguística, por sua vez, é uma ciência social.

Nesse *hall* de reflexões, temos a Dialetologia que, para Cardoso (2010), se estabelece no curso da história, como uma disciplina que tem a tarefa de identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, levando em consideração a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica.

A Dialetologia tem, assim, duas diretrizes, dois caminhos, no exame do fenômeno linguístico, que se identificam nos estudos dialetais: a perspectiva diatópica e o enfoque socio-

à interferência de outras línguas que se tenham feito presentes naquele espaço no curso da história.

⁶ Ideologia marcada pela influência da teoria social de Émile Durkheim (Antonie Meillet, 1965, p. 17, *apud* Calvet, 2002, p. 16).

linguístico. Examinar como se tem posto a teoria e como se tem revelado a prática, no que diz respeito a essas duas formas de tratar os fatos de natureza dialetal, é um objetivo a ser perseguido, examinando-se como a tradição e a modernidade têm respondido a esse enlace de perspectivas no campo da geografia linguística. (CARDOSO, 2010, p. 26)

A questão que se levanta é oriunda da confusão que, muitas vezes, se faz em relação à dialetologia e à sociolinguística, uma vez que ambas têm como objeto de estudo a variação linguística. Cardoso (2010) preocupa-se em esclarecer essa questão:

Apesar de “consideradas até certo ponto sinônimas”, dialetologia e sociolinguística, ao se ocuparem da diversidade de usos da língua, atribuem caráter particularmente individualizante no tratamento do seu objeto de estudo. O enfoque diatópico e sociolinguístico se faz presente em ambas. Distinguem-se, no entanto, na forma de tratar os fenômenos e na perspectiva que imprimem à abordagem dos fatos linguísticos. (CARDOSO, 2010, p. 26)

Para a autora, a dialetologia considera alguns aspectos para construção de seu *corpus*: a base é a descrição e a localização espacial dos fatos considerados dentro de uma realização diatópica. A sociolinguística, embora considere as diferenciações dentro de um aspecto espacial, volve o olhar para questões de correlação entre fenômenos linguísticos e extralinguísticos que resultam nas relações sociolinguísticas.

Esse estudo trata o fenômeno da variação numa condição diatópica, revelando a pluralidade de termos e vocábulos existentes para o designio de uma coisa apenas, por exemplo. Assim

É comum que uma língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer a “mesma” coisa. Algumas palavras como *carro* e *automóvel* parecem ter os mesmos referentes; outras têm

duas pronúncias, como *cantando* e *cantano*. Existem opções sintáticas como *Uma pessoa que eu confio muito* vs. *Uma pessoa em quem eu confio muito* ou *É fácil para ele falar* vs. *Para ele falar é fácil*. Em cada um destes casos, temos o problema de decidir o lugar desta variação na estrutura linguística. (LABOV, 2008, p. 221)

O foco deste trabalho se dá para as construções teóricas que circundam o campo da dialetologia, amparada pela geolinguística, assumindo, de acordo com Cardoso (2010) seus dois caminhos: a perspectiva diatópica e o enfoque sociolinguístico.

As abordagens supracitadas fazem um apanhando geográfico das relações estabelecidas na fala dos brasileiros. Para tanto, servem como base alguns atlas que objetivam retratar a manifestação linguística de cada localidade. Sob esse prisma, surgiram no Brasil alguns atlas que retratavam aspectos peculiares da região de sua produção. Em Cardoso (2010) vemos que a apresentação cartográfica de tais dados põe lado a lado a informação diatópica e a informação sociolinguística.

1.2.1 PRINCIPAIS ESTUDOS E ATLAS LINGUÍSTICOS

O fenômeno da variação linguística vem sendo estudado, no Brasil, há décadas e, hoje, já podemos ter acesso a uma gama de informações acerca das variedades linguísticas que coexistem em nosso território¹. No

1 A título de exemplo, podemos citar alguns projetos de pesquisa pioneiros na área de estudos sociolinguísticos no Brasil, tais como: 1) Projeto NURC (Norma Urbana Culta), iniciado em 1970 e em desenvolvimento até hoje, que investiga as variedades prestigiadas do Português Brasileiro, reúne dados de cinco capitais brasileiras - São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Recife - em três tipos de inquérito: (a) diálogo entre dois informantes, (b) elocução formal e (c) diálogo entre informante e documentador; 2) Projeto PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), sediado na faculdade de Letras da UFRJ, conhecido originalmente como Projeto Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro, com mais de vinte anos; 3) Projeto VALPB (Variação Linguística da Paraíba), da UFPB (Universidade Federal da Paraíba); 4) Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana na Região Sul), que reúne amostras de fala representativas das variedades lin-

entanto, há uma escassez de material pedagógico sobre a questão o que dificulta a disseminação desse conhecimento, como atestam as palavras de Angelim; Silva (2007, p. 161):

No Brasil, os estudos sobre a realidade da fala, no entanto, não alcançam a divulgação necessária a torná-los um instrumento pedagógico capaz de interferir nas práticas de ensino de português. Muitos professores, por desconhecerem as pesquisas linguísticas ou o modo de transferir os resultados nelas obtidos a uma efetiva prática em sala de aula, não levam em conta a variação no estudo da língua como fator de comunicação.

Dentro desse conjunto, Câmara Jr. (1986, p. 94) relata que a técnica mais moderna da pesquisa e exposição da dialetologia é a “Geografia linguística”. Para o estudioso, esse ramo consiste em levantar mapas da distribuição geográfica de cada traço linguístico dialetal. Dentro dessa perspectiva, com a principal função de coletar, cartografar e analisar aspectos da língua falada na Brasil, o ALIB “ Atlas Linguístico do Brasil - tem uma coleta de dados de aproximadamente 2.000 informantes distribuídos por 2050 pontos linguísticos em todo território nacional. Além desse atlas nacional, vários outros regionais já foram concluídos e alguns ainda estão em fase de realização.

Segundo Cardoso,

Os atlas linguísticos, no curso da história, espelham orientação diversa e metodologias particulares, seja pela maneira de focalizar os espaços geográficos, seja pelo modo de registrar os dados ou ainda pela forma de tratá-los cartograficamente. (CARDOSO, 2010, p. 67).

Sobre a metodologia dos Atlas Linguísticos, Leite e Callou refletem que “o objetivo é fazer um retrato do Brasil, isto é, da conta da diversidade existente, ou melhor, da dialeção do português, a fim de tornar viável a tão complexa delimitação de áreas próprias a cada fenômeno linguístico” (LEITE; CALLOU, 2010, p 17).

O primeiro atlas linguístico publicado foi o dos falares baianos (APFB), em 1960. Em 1987, o *Atlas linguístico de Sergipe (ALS)*, tendo os originais prontos para publicação desde 1973. O Volume I do Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais (EALMG), foi publicado em 1977, abrindo as portas para mais três volumes. Em 1984, dois, dos três volumes do *Atlas Linguístico da Paraíba (ALPB)*, foram editados. Em 2002 aparecem os dois primeiros volumes do *Atlas Linguístico-etnográfico da região Sul do Brasil*. Em 2004, é publicado o *Atlas linguístico sonoro do Pará*. Por fim, em 2005, foi publicado o *Atlas Linguístico de Sergipe - II*, sob Autoria de Suzana Alice Cardoso (CARDOSO, 2010).

Em suma, tanto o ALIB quanto os demais atlas descritos têm por objetivo oferecer conhecimento geral e sistemático sobre a realidade linguística brasileira com vistas a contribuir para o ensino de língua adequado ao nosso caráter pluricultural.

Uma vez que essa pesquisa se ancora nos estudos dialetológicos, utilizaremos a classificação proposta por essa área para os diversos tipos de variação linguística. Cardoso (2010) propõe as seguintes categorias: a) dia-generacional, que toma como base a idade dos inquiridos, justificando que as diferenças observadas nesse ponto servem para comparar as divergências existentes entre o falar dos jovens e dos idosos; b) diagenérica, contempla a diferenciação nas formas orais usadas por homens e mulheres; c) diastrática, condiz com a escolha de acordo com o critério de condição social, grau de instrução e localização dos falantes em espaços urbanos e periféricos e d) diafásica, considerada a partir das situações de comunicação que são travadas entre os interlocutores, correspondente aos estilos e intenções expressivas diferenciadas, garantindo ao falante utilizar-se de vários registros.

2. O TRATAMENTO DA GEOLINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

2.1 SITUANDO O MÉTODO

Para desenvolvimento deste trabalho, quanto aos seus objetivos, adotamos a pesquisa exploratória já que esta “se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de idéias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado.” (GONSALVES, 2007, p. 67)

Também será do tipo explicativo porque pretendemos buscar respostas, à luz das teorias da geolinguística e da sociolinguística bem como de documentos oficiais de educação como PCN e PNLN, para as seguintes questões que nortearão nossa análise: Os textos usados para abordar a variação são manifestações autênticas da nossa realidade linguística? Há uma coerência entre o que é apresentado na parte teórica sobre variação e as propostas de atividades? Os manuais trazem as novas diretrizes estabelecidas pelo estudo da Geolinguística? Há uma relação fonético-fonológica com aspectos diatópicos estudados no ramo da dialetologia? O livro didático menciona a pluralidade de línguas que existe em nosso país? O tratamento da variação se limita a algum tipo? Por quê? O livro didático aborda adequadamente alguns conceitos como norma-padrão e norma culta? O livro didático explicita a variação existente entre fala e escrita ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro? O livro didático combate o preconceito linguístico?

A fim de observar como se dão as construções teóricas que envolvem os estudos da Geolinguística Brasileira, analisamos três livros didáticos da primeira série do Ensino Médio, adotados nas escolas estaduais do município de Campina Grande - PB. O primeiro manual, “Português Linguagens 1: literatura, produção de texto e gramática”, de Willian Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães, traz, no terceiro capítulo da primeira unidade, intitulado “Linguagem, comunicação e interação”, reflexões

teóricas e propostas de exercícios acerca das noções de linguagem, língua e variedades linguísticas.

O segundo, “Viva Português”, de Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade, insere a temática focalizada nesse estudo na primeira unidade, intitulada “Trovas e trovadores”, na seção denominada por “Conhecimentos linguísticos”. O livro levanta aspectos teóricos dentro do contingente dos estudos da dialetologia e sugere exercícios que estimulam a reflexão discente para perspectivas abordadas dentro dos estudos sobre variação linguística.

O terceiro, “Português: língua e cultura”, de Carlos Alberto Faraco, inicia as discussões a partir da seção intitulada “Variações Linguísticas”. Encontramos nesse manual, apontamentos teóricos muito próximos aos utilizados como aportes conteudísticos no âmbito acadêmico. Notamos também um enfoque às questões relacionadas ao trato com norma culta e padrão.

2.2 PORTUGUÊS: LINGUAGENS (CEREJA E MAGALHÃES, 2010)

O Capítulo 3 intitulado “Linguagem, comunicação e interação” inicia com uma seção chamada “construindo o conceito” na qual os autores estimulam a construção de conceitos como **comunicação** e **linguagem** a partir da reflexão de uma tirinha da Mafalda. Nessa reflexão, enfatizam o caráter interacional da linguagem, como atestam suas palavras: “na situação retratada na tira, as personagens se comunicam e interagem entre si, ou seja, o que uma diz acaba provocando uma reação na outra e vice-versa.” (p. 36). Na seção seguinte, “Conceituando”, os autores oferecem definições sobre linguagem verbal e não verbal, vinculadas à perspectiva sócio-interacional a qual defende o aspecto interacional e dinâmico da língua. Até aqui os teóricos mostram-se coerentes com a abordagem adotada nesse manual, no entanto, quando iniciam as discussões pertinentes à língua, começam-se os acertos e equívocos em relação às teorias que estes trazem para o campo de discussão temática.

Uma das incoerências da obra incide na apresentação dos conceitos de língua e código inspirados na teoria saussuriana, de cunho formalista, como podemos comprovar nesse trecho da obra: “a língua pertence a todos os membros de uma comunidade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de cada coletividade. Como ela é um código aceito por convenção, um único indivíduo isoladamente, não é capaz de criá-la ou modificá-la. A fala e a escrita, entretanto, são usos individuais da língua.” (p. 38) Ao estabelecer uma fronteira estrita ente língua e fala, sistema e uso, a dicotomia saussuriana rejeita a face heterogênea do sistema linguístico. Em relação a código, os autores oferecem a seguinte definição: “Código é um conjunto de sinais convencionados socialmente para a construção e transmissão de mensagens” (p. 38). Aqui, a abordagem também se veste de critérios saussurianos, uma vez que encontramos essa perspectiva quando Saussure (1969, p. 18-23) considera a língua dentro de um prisma da realidade sistemática e funcional, categorizando esse aspecto com “sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas”; o código é um sistema onde de “essencial só existe a imagem acústica”. Com essas considerações, o linguista, em seu estudo, introduz o seu pensamento sobre a homogeneidade da língua, fator fortemente pautado nas suas teorias. Além disso, a definição prioriza a função informativa da língua o que vai de encontro à postura interacional que defende a ideia de que sempre que falamos ou escrevemos, temos a intenção de provocar uma reação em alguém para alcançar algum propósito comunicativo. Acreditamos que a adoção dessas noções estruturalistas restringe a possibilidade de reflexão e análise do discente acerca dos conceitos de língua e variação linguística.

Um aspecto positivo e interessante dessa seção é a preocupação em retratar a lusofonia, ou seja, contextualizar, historicamente e geograficamente, a língua portuguesa no mundo e, para isso, Cereja e Magalhães documentam essas informações a partir de uma indicação sobre o documentário “Língua “vidas em português” cujo entrevistado é José Saramago (prêmio Nobel de literatura portuguesa) e de trechos da Revista Língua

portuguesa, um importante periódico dessa área. Vemos, aí, a inserção da geolinguística brasileira: “... Ao ser publicada no Brasil, a tira foi traduzida para o português, língua trazida ao Brasil pelos portugueses durante a expansão marítima, no século XV. Em outros países, também colonizados por Portugal, como Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné- Bissau, na África, e Timor Leste, na Ásia, o português também é a língua oficial.” (p. 38)

Após esse apanhado teórico, os autores introduzem as discussões acerca de variedades linguísticas. Evidenciam aspectos importantes dentro da teoria da Geolinguística ao considerarem que as pessoas podem apresentar diferenças na forma de falar devido à atuação de alguns fatores como: origem geográfica (perspectiva diatópica); faixa etária (perspectiva diageográfica); grau de escolaridade (perspectiva diastrática) e grupo ou classe social diferente (perspectiva diastrática). Ilustram essa parte com exemplo de variação lexical para o termo “pãozinho francês”, extraído da Revista Língua portuguesa, contemplando o uso do termo originário (na França), em Portugal e nas diversas regiões brasileiras.

No entanto, ao introduzirem a questão da variedade de prestígio, colocam os termos variedade padrão, norma culta e língua padrão como sinônimos, comprometendo a lisura teórica de sua produção. Como vimos, no capítulo 3, Bagno (2007) diferencia esses termos. Define norma-culta como o uso real da língua falado pela elite brasileira e chama norma “padrão o modelo cristalizado nas gramáticas normativas.

Além da variação lexical, no tópico “dialetos e registros”, os autores fornecem informações e exemplos de variação territorial (diatópica) e de variação de registro (diafásica). Para o primeiro tipo, ilustram-no com um poema feito pelo poeta Xanana Gusmão, do Timor Leste (Oceania), escrito em português, mas com mescla de palavras do *tétum*, língua nativa. Cereja e Magalhães afirmam que “o poeta cria o poema com uma variação de língua portuguesa que só faz sentido em seu país.” (p. 41). Acreditamos que esse exemplo não ilustra bem a variação diatópica já que, ao que parece, retrata

o contato de dois sistemas linguísticos distintos, evidenciando casos de empréstimos linguísticos e não de variação intralinguística propriamente dita.

Para a variação diafásica, contemplam fatores como: modalidade, grau de formalismo e gírias. Observamos que essa parte é a mais problemática dessa unidade e incoerente com a proposta pedagógica norteadora do livro.

Em relação às modalidades falada e escrita, reforçam uma visão dicotômica na qual a fala é vista como caótica, não-planejada, desordenada e com construções sintáticas menos elaborada e a escrita, configura-se como elaborada, planejada e com construções mais complexas. Quanto aos níveis de formalismo, reduzem a questão a apenas dois tipos: formal e coloquial. Associam o primeiro à variedade padrão e à escrita de bons jornais e revistas. Relacionam o segundo tipo à língua falada nas conversas diárias. Esse conjunto de informações revela uma visão de língua muito restrita e reducionista, omitindo a informação de que tanto fala quanto escrita podem configurar em situações formais e coloquiais. Constata-se a tradicional primazia da escrita em detrimento à fala. A questão que se levanta é: esse procedimento é coerente com a proposta sociointeracional tão proclamada nesse manual?

Para conferir credibilidade a essa postura conservadora, os autores reportam a pesquisadores consagrados nos estudos linguísticos contemporâneos como Luiz Carlos Travaglia e Ingedore Koch. No entanto, as citações são descontextualizadas na medida em que se constata nas obras fontes outra postura.

No tópico “Gíria”, observamos mais um equívoco de natureza teórica e uma postura preconceituosa implícita. Tecem uma distinção entre gírias e jargões, definindo a primeira como uma variedade de língua criada por um grupo social como “fãs de *rap*, de *funk*, de *heavy metal*, os surfistas, os esquetistas, os grafiteiros, os *bikers*, os policiais etc.” (p.42) e dizem que “quando restrita a uma profissão, a gíria é chamada de jargão.” (p.42) e citam, como exemplo, profissões como jornalistas, médicos e dentistas. Ao incluir a variedade usada pelos policiais como gírias e não como jargão,

nota-se, implicitamente, um preconceito social em relação a essa categoria que não recebe o mesmo *status* de outras profissões.

Até aqui discorreremos acerca da parte conceitual do livro analisado, quanto às propostas de atividades, constatamos que elas refletem o mesmo posicionamento incoerente e equivocado presente na unidade em questão. A geolinguística brasileira é representada de uma forma bem diversificada, já que os autores mostram variedades diatópicas, representativas das seguintes áreas: nordeste, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, São Paulo. Já nessa distribuição há uma incoerência: utilizam o termo nordeste, de um lado, e colocam o estado da Bahia, de outro, como se esse não fizesse parte daquela região. Não há aqui uma preocupação em discriminar as diferenças entre os diversos falares do nordeste como atestam os atlas linguísticos regionais. Além disso, os falares do norte parecem inexistentes já que não se encontra nenhuma menção a variedades próprias dessa região. No entanto, demonstram, novamente, uma visão preconceituosa em relação à variedade não-padrão. Essa é, geralmente, associada a situações humorísticas como revela o seguinte enunciado dessa questão: “1- O texto que segue, desprezando as normas da língua escrita, procura reproduzir o jeito como supostamente se fala em certas regiões de Minas Gerais. Sua finalidade, portanto, é estritamente humorística. Leia-o.” (p.42) Várias questões estão imbricadas nessa proposta de atividade. Primeiro, não há uma preocupação em precisar a variedade utilizada “certas regiões de Minas Gerais”; segundo, a língua falada é tratada sob o prisma da escrita, vista como padrão, “desprezando as normas da língua escrita” e, por último, trata essa variedade de forma desprestigiada e desrespeitosa com os falantes que se identificam com essa forma de falar. Esse procedimento não promove uma reflexão acerca do uso da língua e nem uma conscientização efetiva sobre o preconceito linguístico.

Vemos, então, que a abordagem da variação linguística, presente nesse manual, se reveste de preconceitos, equívocos e incoerências. Essa postura vai de encontro à proposta dos PCN que afirmam:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação de respeito à diferença. (PCN, p. 26)

Tudo isso corrobora para uma postura equivocada e superficial do fenômeno da variação não atingindo, dessa forma, os resultados esperados para o ensino de língua: a promoção de um ensino crítico, reflexivo e eficiente.

2.3 VIVA PORTUGUÊS (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2010)

Este manual aborda a temática sobre variação linguística na seção denominada “Conhecimentos linguísticos”, alocada no capítulo I da primeira unidade que explora a literatura de cordel. Essa inserção se mostra interessante, porque apresenta um gênero da literatura popular, representativo de traços linguísticos regionais, e associa as considerações sobre essa literatura às questões teóricas e práticas sobre a diversidade linguística.

É importante ressaltar que, nessa obra, a parte conceitual (muito concisa) está intercalada às propostas de exercícios. Depois de apontarem fatores relacionados às variações dos tipos diatópica e diastrática, os autores concluem “Assim, são muitas as variedades linguísticas empregadas no Brasil. Na escola, aprendemos a variedade que é considerada padrão.”(p.45) Posteriormente, aprofundam esse conceito enfatizando a importância de se valorizar todas as variedades, mas alertam que:

Existe uma variedade linguística, entretanto, à qual a sociedade costuma atribuir maior valor, por ser a variedade

empregada pelo grupo social de maior prestígio. Podendo ser chamada de variedade “padrão, trata-se da linguagem empregada, por exemplo, nos jornais, em determinadas revistas, nos livros didáticos e nos telejornais. Ainda que definir o grupo com maior ou menor prestígio possa ser objeto de discussão, é importante dominar a variedade “padrão da língua, para poder empregá-la nas situações comunicativas mais formais. (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2010, p. 47)

Com o intuito de conscientizar o aluno sobre a importância do domínio da norma-padrão, apresentam um fragmento tirado da revista *Discutindo língua portuguesa sobre a crítica feita pela mídia em relação a algumas ocorrências, na fala do presidente Lula, que não estavam de acordo com essa variedade e levantam questões que levam o discente a refletir sobre preconceito linguístico, variedade popular e acesso à norma-padrão, vista como um direito de todos.*

Em consonância a essa postura, a partir do poema “Aos poetas clássicos” de Patativa do Assaré¹, frisam a necessidade de os aprendizes se conscientizarem “sobre os usos mais adequados em algumas situações de comunicação” (p. 44). Exploram também fenômenos variáveis do nível fonético como a monotongação do ditongo **ei** e a apócope do **r** de infinitivo.

O exercício 6, da página 46, contempla as perspectivas de análise trazidas do campo da Geolinguística, a variação lexical é elucidada através de aspectos diatópicos. Já o exercício 7, presente na página 47, aborda situações diastráticas, revelando a utilização de *jargões* utilizados por grupos sociais, levando os alunos a identificar a quais falantes pertencem determinadas marcas orais.

No entanto, constatamos uma postura equivocada na adaptação de uma questão do Enem, 1998, baseada no texto “Aí, galera” de Luís Fernando Veríssimo no qual o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte. Os autores propõem o seguinte exercício:

¹ Conhecido e respeitado cordelista do nordeste.

“A expressão “pegá eles sem calça” poderia ser substituída, sem comprometimento de sentido, na variedade-padrão, formal, da língua, por:” (p.52). Como vimos, no capítulo 3, Dionísio (2005) afirma que essas tarefas de reescritura com correção, ou seja, “traduzir” do dialeto não-padrão para o padrão reforçam o preconceito linguístico e restringem o ensino da língua a apenas a uma variedade, considerada “correta”, a padrão.

A partir dessa análise, percebemos que, de um modo geral, há um paralelo entre as informações presentes na obra de Campos *et al* e as colocadas por Cardoso (2010) ao tratar da geolinguística brasileira:

(...) idade, gênero, grau de escolaridade, profissão, inserção social constituem variáveis que, na perseguição de aspectos socioculturais, a dialetologia busca controlar e identificar. A apresentação cartográfica de tais dados põe lado a lado a informação diatópica e a informação sociolinguística (...). (CARDOSO, 2010, p. 19)

Embora o Guia PNLD (2011) considere como ponto fraco dessa obra “a pouca atenção às variedades linguísticas e à diversidade sociocultural brasileira” (PNLD, 2011, p. 75), constatamos que, nessa obra, os conceitos são colocados de forma mais objetiva e coerente, não fazendo confusão entre os termos norma padrão e norma culta, embora apresente alguns deslizes. Além disso, os autores correlacionam variedades linguísticas, adequabilidade e uso, em consonância com os diversos estudos linguísticos contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, podemos estabelecer algumas considerações entre as teorias alçadas na área da geolinguística e da sociolinguística e sua abordagem nos livros didáticos de português.

Vimos que os LDP consideram, parcialmente, aspectos relacionados a essa temática. Procuram retratar a diversidade da língua portuguesa através das várias regiões do país, mas não contemplam todas equitativamente. A região norte nem sequer é citada. A região nordeste é catalogada de forma genérica, ou seja, a impressão que se tem é que todos os falantes dessa área usam a língua de maneira homogênea. Usos linguísticos de áreas rurais são retratados de forma preconceituosa. Como ficam os alunos dessa região que não se identificam com nenhuma variedade apresentada nesses manuais e se sentem discriminados? Ao tratar dos fenômenos linguísticos, abordam apenas aspectos de variação lexical e fonética, refletindo ainda uma visão muito reducionista da variação linguística. (BAGNO, 2007 e MARCUSHI, 2005)

Além disso, os textos utilizados, geralmente, nos LDP, recebem um tratamento inadequado, primeiro, porque não são representações fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam e, segundo, porque não são explorados o gênero textual, seu propósito, a modalidade e outros fatores. Tudo isso revela a desconsideração dos manuais linguísticos em relação a toda produção de pesquisas linguísticas já realizadas em nosso país.

Apesar desses aspectos negativos, percebemos que há um avanço em relação à reflexão sobre o papel da norma-padrão numa sociedade letrada como a nossa e à importância da adequação linguística. Dos três manuais analisados, vimos que o livro de Faraco (2010) apresenta uma abordagem da variação linguística de forma mais coerente com os estudos teóricos dessa área. Levantando, de forma crítica, algumas questões relevantes acerca do ensino de língua: necessidade de valorizar todas as variedades linguísticas como forma de identidade cultural, importância da padronização linguística, elegendo um variedade “ padrão para os usos mais formais da língua, reflexão sobre a pluralidade linguística do nosso país e adequação linguística de acordo com as diversas situações comunicativas. No entanto, deixa a desejar no que tange ao aproveitamento das contribuições da geolinguística brasileira, já que oferece-nos uma pequena

quantidade de exemplos superficiais e genéricos que não retratam a realidade linguística brasileira.

Assim, esperamos ter contribuído para a elucidação de alguns aspectos presentes nos manuais didáticos que são importantes para o professor de língua exercer seu papel político-educacional no que se refere à formação linguística e cidadã de nossos educandos.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, R. C. C.; SILVA, E. V. da. Variação, gênero textual e ensino. In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 52.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília : Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo : Parábola, 2006.

CALVET, Louis – Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMPOS, Elizabeth. CARDOSO, Paula Marques. ANDRADE, Silvia Letícia de. **Viva português: ensino médio**. Vol. 1. São Paulo : Ática, 2010.

CASTILHO, Ataliba. de (et alii). *Gramática do português falado*. 8 vols. São Paulo, Campinas: Humanitas (FFLCH – USP), Editora da Unicamp, 1991-2002.

_____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1999.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Teresa Cochar. *Português: linguagens*. Vol.1. 7.ed. São Paulo : Saraiva, 2010.

DIONISIO, Ângela Paiva. Variações linguísticas: avanços e entraves. In: _____. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. *Ensino da língua em contexto de mudança*. Cadernos do IV Congresso de Linguística e Filologia, Vol.4, no. 12, 2001, p. 51-61. UERJ.

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

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

GERALDI, João W., SILVA, Lilian L.M. & FIAD, Raquel S. *Linguística, ensino de língua materna e formação de professores*. in DELTA, vol12, no 2, 1996.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. Variações linguísticas. In:_____. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo : Saraiva, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 4.ed. Campinas: Alínea, 2007.

GUIA DE LIVROS: PNLD 2012: Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo : Parábola, 2008.

LEITE, Yone; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. 4.ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 3.ed. São Paulo : Contexto, 2008.

OLIVEIRA E SILVA, G.M.; SCHERRE, M.M. P. *Padrões sociolinguísticos: estudos de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo : Cultrix,1969.

SELBACH, Simone (et alli). *Língua portuguesa e didática*. Petrópolis : Vozes, 2010.

SOUSA, Álvaro José de. *Geografia linguística: dominação e liberdade*. 2.ed. São Paulo : Contexto, 1991.

TARALLO, Fernando Luiz. *A pesquisa sociolinguística*. 8.ed. São Paulo : Ática, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ENQUANTO ISSO... DILMA É VAIADA E XINGADA NO ITAQUERÃO: A ESTRUTURA E O ACONTECIMENTO EM ENUNCIADOS CONCRETOS

Manassés Morais XAVIER¹
Maria Ester Vieira de SOUSA²
Maria de Fátima ALMEIDA³

PALAVRAS INICIAIS

Neste breve artigo, partimos da concepção de que cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado em dada esfera de comunicação discursiva. Assim, cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo da criatividade ideológica. Eis o princípio dialógico da linguagem defendido por Bakhtin e o Círculo que consideram o enunciado inserido num contexto verboideológico situado em tempo e lugar específicos.

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: manassesm Xavier@yahoo.com.br

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: teca.vieiradesousa@gmail.com

3 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: falmed@uol.com.br

Nesses termos, é a partir do fato ocorrido no jogo de abertura da Copa do Mundo no Brasil, em 12 de junho de 2014, quando a Ex-Presidenta Dilma Rousseff foi vaiada e xingada por alguns torcedores na Arena Corinthians, mais conhecida como Itaquerao, em São Paulo, que destacamos os objetivos assumidos para a produção deste texto, a saber: *apresentar* e *discutir* as aproximações do conceito de enunciado concreto da Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD) - Bakhtin e Volochínov - e de estrutura e acontecimento da Análise do Discurso de linha francesa (doravante, AD) - Pêcheux - e *analisar* os deslocamentos de efeitos de sentidos percebidos no pronunciamento da então Presidenta Dilma Rousseff sobre as vaias e os xingamentos.

O artigo traz como *corpus* de análise o enunciado “*Ei, Dilma, vai tomar no cu!*” proferido na abertura da Copa do Mundo no Brasil e o pronunciamento de Dilma Rousseff sobre este enunciado.

Do ponto de vista organizacional, o artigo contempla, além destas palavras iniciais e das finais, dois tópicos teóricos em que discutimos a noção de enunciado concreto e de estrutura e acontecimento, bem como um tópico analítico sobre o enunciado “*Ei, Dilma, vai tomar no cu!*” e de seus desdobramentos a partir do pronunciamento de Rousseff.

2 O ENUNCIADO CONCRETO

Bakhtin/Volochínov (2009) esclarecem que todo enunciado real possui um sentido e as palavras assumem significações diversas em contextos enunciativos. Brait e Melo (2012, p. 63), ainda sobre os escritos de Bakhtin e Volochínov ([1929] 2009), apresentam que

[...] um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente

social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos.

Os enunciados concretos “só podem ser assim compreendidos se considerada a interação em que se deram, com todas as suas implicações, e o contexto mais amplo que os abriga” (BRAIT; MELO, 2012, p. 77). Nas palavras de Bakhtin e Voloshínov, em *Discurso na vida e discurso na arte* (1976),

[...] o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa autossuficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra (...). O enunciado, conseqüentemente, depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns. (...) a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 1976, p. 04-05)

A enunciação, nesse sentido, reflete a interação social entre locutores e interlocutores, sendo o discurso verbal tido como algo “vivo/concreto”, orientado socialmente. Esta orientação sempre estará presente nos enunciados verbais e, segundo Voloshínov (1976, p. 08), ela “é precisamente uma das forças vivas e constitutivas” que, ao mesmo tempo em que estabelecem o contexto do enunciado, ou seja, a situação, “determinam também a sua forma estilística e sua estrutura gramatical”.

Na discussão de Bakhtin (2010), verificamos que o enunciado é entendido como unidade da comunicação discursiva. Para o autor, é preciso diferenciar a palavra da língua do enunciado concreto. A palavra da língua, tomada isoladamente, segundo os escritos de Bakhtin, é desprovida

de emoção, de juízo de valor. Já o enunciado concreto é dotado de elemento expressivo, é

[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. (BAKHTIN, 2010, p. 289)

As principais características do enunciado, de acordo com o autor, são: tem contato direto com a realidade, assim como relação com outros enunciados; propicia uma atitude responsiva por parte do outro e é delimitado pela alternância dos seres sociais no discurso. Segundo Bakhtin (2010), o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas e está em constante diálogo com outros enunciados; tanto com os que o antecedem quanto com os que o sucedem, numa corrente complexa e organizada de outros enunciados.

3 A ESTRUTURA E O ACONTECIMENTO

À luz de Pêcheux (2008), questionamos o como é dito a fim de entender a presença dos não-ditos no interior do que é dito. Assim, buscamos compreender como entre vários sentidos um, ou mais, se torna, tornam, o dominante. Não é possível pensar os sentidos sem levar em conta suas condições de produção, pois são justamente essas condições de produção que gerenciam suas movências, seus desdobramentos.

As movências dos sentidos evidenciam que os discursos se efetuam pela sua filiação à formação discursiva que o situa. Assim, o que é dito em dada materialidade só pode ser dito daquela forma, por estar envolto em determinadas posições ideológicas que regulam os dizeres.

Desse modo, a AD se distancia de uma perspectiva metodológica estritamente linguística. Isto deriva da concepção de que a descrição do acontecimento (real da história) do discurso sugere questões norteadoras no trato com a materialidade linguístico-discursiva, a saber: como apareceu um enunciado e não outro em seu lugar? quais as condições de emergência dos sentidos perpassados por tais materialidades? Daí estabelecermos, ao analisarmos os discursos, a dialética entre as vontades de verdade e a história, concebendo o discurso, então, como necessariamente histórico.

Sendo assim, o campo discursivo é interdito por situações históricas que marcam e demarcam a ordem do possível, do cerceado em termos do uso e do funcionamento de materialidades discursivas em qualquer contexto de ação social de linguagem. A mídia, por exemplo, se constitui um terreno fecundo para se observar este princípio da exclusão ou os efeitos da interdição nos/dos discursos.

Entender o discurso pelo processo da discursividade abrange esta tentativa possível de realizar redes de sentidos entre o real da língua e suas interdições historicamente situadas. Nestes termos, chamamos as oportunas palavras de Pêcheux (2008), para quem

[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (...) de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2008, p. 56)

Dessa forma, o desafio dos estudos de Pêcheux (2008) está no entrecruzamento de três caminhos: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação. Sua reflexão recai na materialidade da linguagem e da história, concebendo-as como um sistema sujeito a ambiguidades, definindo a discursividade como a interação entre os efeitos materiais da língua na história.

O outro ângulo a considerar deriva da concepção de que o enunciado “*Ei, Dilma, vai tomar no cu!*” não representa a voz do povo brasileiro, mas de uma minoria cujo interesse recaía, nitidamente, na oportunidade de polemizar a imagem da presidenta num momento em que a visão mundial incidia sobre aquele estádio de futebol. Eis o *segundo ponto*: a situação comunicativa.

Em princípio, aquele momento não funcionava como o local e a hora exatos para se manifestar contra o governo do PT, nem contra a realização da Copa do Mundo no Brasil. A situação era outra: era a de assistir ao jogo de abertura. Por que essas manifestações não surgiram quando o Brasil ainda era candidato para sediar a Copa? Será que naquela época não se imaginava que o Brasil iria gastar dinheiro público com a construção de estádios?

Do ponto de vista dos modos de enunciabilidade ou das diferentes possibilidades de usos da linguagem, a situação comunicativa de abertura da Copa (evento transmitido para o mundo inteiro) não comporta, dentro do estádio, uma ação de linguagem que vaie e xingue a figura da Presidenta da República. O que, a nosso ver, justifica o efeito contrário amplamente alcançado à ação de denegrir Dilma Rousseff, uma vez que, no âmbito das formas de apropriação do dizer sobre o enunciado “*Ei, Dilma, vai tomar no cu!*”, a presidenta ganhou repercussão mundial e se notabilizou como a grande vítima da situação, como analisaremos mais adiante.

O *terceiro ponto* diz respeito à ofensa moral a uma pessoa pública mulher. “*Ei, Dilma, vai tomar no cu!*” significou um exemplo de expressiva inadequação do dizer, causando efeitos contrários aos da intenção do protesto. Houve, neste cenário, um exemplo de agressão verbal à figura de Dilma Rousseff não apenas como *persona* pública da política, mas, principalmente, como mulher, mãe e avó.

Nesse momento, recuperamos duas perguntas que já foram pontuadas neste artigo: Qual a repercussão ou desdobramento deste enunciado? Quais os modos de apropriação desse dizer convocados no pronunciamento da Ex-Presidenta Dilma? Para respondê-las, partiremos do pronunciamento de Dilma Rousseff.

“Quero dizer a vocês que eu não vou me deixar perturbar por agressões verbais. Eu não vou me deixar, portanto, atemorizar por xingamentos que não podem ser, sequer, escutados pelas crianças e pelas famílias. Aliás, na minha vida pessoal, eu quero lembrar que eu enfrentei situações do mais alto grau de dificuldade. Situações que chegaram ao limite físico. Eu suportei não foi agressões verbais, foi agressões físicas. Suportei agressões físicas que eu quero dizer para vocês quase insuportáveis e nada me tirou do meu rumo, nada me tirou dos meus compromissos nem do caminho que eu tracei para mim mesma. E quero dizer e reiterar para vocês e para todos que estão nos assistindo: não serão xingamentos que vão me intimidar, me atemorizar. Eu não me abaterei por isso. Não me abato nem me abaterei. Eu sei uma verdade. Eu tenho consciência dela porque eu conheço o caráter do povo brasileiro. O povo brasileiro não age assim. O povo brasileiro não pensa assim e, sobretudo, o povo brasileiro não sente da forma como esses xingamentos expressam. O povo brasileiro é um povo civilizado e é um povo extremamente generoso e educado. Quero dizer para vocês podem contar que isso não me enfraquece”.

FONTE: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KsTmAeAj-zA>
Acesso em 23/07/2014.

O pronunciamento da presidenta⁶, como era de se esperar, reflete e refrata sentidos que a enaltecem. Por ser um pronunciamento, o uso da primeira pessoa do verbo marca a presença de sua voz no texto, imprimindo uma significação que, discursivamente, afirma a nação brasileira que as vaias seguidas de xingamento serviram de fôlego para continuar avançando: “*eu não vou me deixar perturbar por agressões verbais. Eu não vou me deixar, portanto, atemorizar por xingamentos que não podem ser, sequer, escutados pelas crianças e pelas famílias*” e “*não serão xingamentos que vão me intimidar, me atemorizar. Eu não me abaterei por isso. Não me abato nem me abaterei*”.

Do ponto de vista dialógico, a Ex-Presidenta em seu discurso convida, interdiscursivamente, cenas de sua trajetória político-partidária, de pessoa pública que foi torturada no período da Ditadura Militar: “na minha vida pessoal, eu quero lembrar que eu enfrentei situações do mais alto grau de dificuldade. Situações que chegaram ao limite físico. Eu suportei não foi agressões verbais, foi agressões físicas. Suportei agressões físicas que

⁶ Esse pronunciamento demandaria outras análises, contudo, nosso propósito aqui é tão somente trazê-lo como marcando os desdobramentos de sentidos do outro enunciado que o gerou.

eu quero dizer para vocês quase insuportáveis e nada me tirou do meu rumo, nada me tirou dos meus compromissos nem do caminho que eu tracei para mim mesma”.

Os efeitos de sentidos que resgatam as agressões físicas sofridas no passado legitimam ainda mais Rousseff. Vale destacar que naquela época, junho de 2014, ela estava em iminente processo de pré-candidatura para a reeleição, o que a faz reiterar ao povo brasileiro que não irá recuar. Com essas vozes do passado, ela marca o lugar de mulher forte, agredida, que lutou contra a ditadura e que foi perseguida injustamente.

Outra discussão a ser levantada a respeito do pronunciamento trata da afirmação de que as pessoas que a xingaram no estádio não representam a essência do povo brasileiro: “eu conheço o caráter do povo brasileiro. O povo brasileiro não age assim. O povo brasileiro não pensa assim e, sobretudo, o povo brasileiro não sente da forma como esses xingamentos expressam. O povo brasileiro é um povo civilizado e é um povo extremamente generoso e educado”.

Percebemos, a partir da leitura aqui empreendida, como se deu a apropriação do dizer do “Ei, Dilma, vai tomar no cu!” pela Ex-Presidenta. Será que a intenção do dizer dos torcedores que estavam no Itaquera funcionou ou “o tiro saiu pela culatra”? Na verdade, para Rousseff, a manifestação funcionou como um ataque sem causa, que trouxe como consequência a inserção do sentimento de vítima, de perseguida, perante a nação brasileira, com a oportunidade, inclusive, de reiterar: “Quero dizer para vocês podem contar que isso não me enfraquece”.

O apoio a Dilma Rousseff veio de diferentes instâncias. Esse dado justifica o que elencamos como um dos objetivos deste artigo, a saber: *analisar* os deslocamentos de efeitos de sentidos do enunciado “*Ei, Dilma, vai tomar no cu!*”, por exemplo, em gêneros discursivos gerados em função da atitude dos torcedores a então Presidenta, como gêneros circulados em redes sociais, charges, tiras, análises de especialistas na grande mídia nacional e internacional, dentre outros.

PALAVRAS FINAIS

Ler, sob a ótica dos estudos discursivos (ADD e AD), corresponde ao entrecruzamento da materialidade linguística e do acontecimento, considerando a vida verboideológica e concreta dos enunciados. Nestas condições, o texto é pensado discursivamente e favorece práticas de leituras de enunciados em todo e qualquer campo de atividade humana, como é o caso do campo político.

Dentro dessa ótica, entender a leitura por meio da perspectiva discursiva oportuniza compreender a língua como um processo de atividades situadas e cerceadas ou como um trabalho de (des)construção de saberes (des)estabilizados.

O *corpus* sinalizou este entendimento, uma vez que as materialidades discursivas do enunciado concreto “*Ei, Dilma, vai tomar no cu!*” ao pronunciamento da Ex-Presidenta Dilma Rousseff, também enunciado concreto, oportunizaram reflexões sobre a produção de sentidos convocados pelo uso da linguagem em contextos enunciativos, nos permitindo compreensões, sobretudo, a respeito da natureza ideológica e discursiva da linguagem, de seus modos de apropriação. Tais compreensões são leituras que vão ao encontro de um olhar para o discurso cada vez mais dialógico e histórico, entrecruzado em estrutura e acontecimento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.
- _____. VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, [1929] 2009.

_____; _____. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica), (1926). Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faracco e Cristóvão Tezza de “Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics” “Freudianism”. New York: Academic Press (1976).

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 61-78.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas – SP: Pontes, 2008.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. *A estrutura do enunciado*. Paris, Seuil, 1976.

A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E OS MULTILETRAMENTOS: O PAPEL DA LINGUAGEM NO FAZER DOCENTE CONTEMPORÂNEO

Fábio Alexandre Silva Bezerra (UFPB/DLEM)¹

INTRODUÇÃO

O presente ensaio pretende, de forma geral, propor reflexões sobre o papel do discurso em práticas educativas que tenham como cerne ampliar as possibilidades de relações interdisciplinares com vistas ao fortalecimento da educação linguística multimodal na sociedade pós-moderna (BAUMAN, 2000, 2011). Nesse contexto, é preciso destacar que as práticas sociais, as relações e as identidades dos sujeitos que as constituem encontram-se, cada vez mais, diluídas e imersas em um processo constante de (re)constituição e resignificação.

Diante desse desafio, que, não raro, cria ansiedade e dúvidas, alguns questionamentos são feitos no que concerne o papel da escola como catalizadora de ações e agentes de mudança, dentre os quais enfatizo alguns

¹ Fábio Alexandre Silva Bezerra é professor adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba. É doutor em Língua Inglesa e Linguística Aplicada (Universidade Federal de Santa Catarina) e PhD em Linguística (University of Sydney). É vice-coordenador do Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (UFPB/CNPq) e coordenador pedagógico do programa Inglês em Fronteiras no NucLi/UFPB. Desenvolve pesquisas com foco na Análise Crítica do Discurso, na Multimodalidade, na Linguística Sistêmico-Funcional e em Estudos de Gênero. Entre seus interesses de pesquisa, destacam-se as representações de identidades, de discursos e de relações de poder na mídia, especialmente na TV, no cinema e em revistas. fabes10@yahoo.com.br

neste texto que aqui construímos. O que implica ser professor(a) na atualidade? Quais os conteúdos que devem compor o currículo escolar? Quais as práticas letradas que merecem lugar de privilégio no fazer docente? Qual o papel do discurso na constituição da identidade profissional?

Em meio a esses questionamentos, objetivo desenvolver reflexões sobre possíveis contribuições da Análise Crítica do Discurso (ACD) para a discussão, o planejamento e a implementação de um projeto de multiletramentos no ambiente escolar, e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação linguística que atenda às demandas de um mundo globalizado e transpassado por novas configurações textuais e variados recursos tecnológicos.

Como o título deste ensaio sugere, o fio condutor da discussão sobre o fazer docente que proponho é a explicitação do papel da linguagem na constituição de discursos que informam identidades profissionais que facilitam ou dificultam o desenvolvimento do trabalho com multiletramentos na escola. A seguir, trato de alguns destes conceitos a partir da perspectiva da ACD.

2. ACD E O PAPEL DA LINGUAGEM

Uma característica marcante dos estudos em ACD está em seu caráter “transdisciplinar e multidisciplinar” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 7), visto que as reflexões propostas a respeito do discurso são informadas por conceitos que perpassam e (re)orientam outras disciplinas, tais como a sociologia, a linguística, a antropologia social, a história da arte, a psicologia, e os estudos culturais. Essa riqueza de perspectivas e experiências, aliada a uma noção de língua em uso, possibilita-nos explicitar a primazia do contexto para a compreensão e reformulação de práticas sociais - práticas estas que revelam relações de poder e ideologias.

Situando-se no paradigma funcionalista dos estudos linguísticos, a ACD dá suporte a estudos que objetivam descrever “como as pessoas se

comunicam através da linguagem” (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 20). Em outras palavras, o foco não está mais em apenas descrever aspectos formais e sistêmicos da língua, mas, sobretudo, está em associar o que se sabe acerca do potencial semiótico da língua como sistema e sua relação com os parâmetros contextuais que a perpassam. Nesse contexto, assume destaque a discussão do poder constitutivo do discurso em práticas sociais específicas, que, por sua vez, operam em uma relação de bidirecionalidade com as estruturas sociais dos contextos de uso diversos. Em outras palavras, compreende-se que tanto a língua é influenciada por fatores sociais, como a estrutura social também é (re)criada pelo uso que é feito dos sistemas de significação – com destaque para a linguagem nesse contexto.

A compreensão desse papel constitutivo da linguagem e de sua relação com os discursos que permeiam práticas sociais em geral, e mais especificamente, como foco deste ensaio, práticas docentes contemporâneas, é essencial para que possamos articular ações pedagógicas que levem em consideração a primazia da linguagem na constituição das relações em sociedade, dando especial ênfase para as ideologias que as perpassam e a relações de poder que as sustentam/desafiam.

Um dos desafios de quem trabalha com análise do discurso é viabilizar uma logística de utilização dos conceitos propostos na teoria de forma que sejam transpostos para o contexto escolar de maneira didática. Uma das principais propostas para se analisar o papel do discurso nas mais diversas práticas textuais, que pode ser articulada em sala de aula por meio de atividades que abordem cada fase deste trabalho, é descrita por Fairclough (1992, 2003) em seu modelo tridimensional.

Nesse modelo, a(o) analista do discurso (em sala de aula, o(a) professor(a) como condutor(a) deste processo aborda os textos a partir de três níveis interligados, quais sejam: nível textual, nível das práticas discursivas e nível das práticas sociais (vide esquema detalhado na Fig. 1). No nível textual, há a descrição de questões de vocabulário, gramática e estruturação textual; no nível das práticas discursivas, são interpretados os aspectos de

produção, distribuição e consumo dos textos em questão; e, no nível das práticas sociais, explicam-se as ações sociais e institucionais que permeiam e dão suporte aos textos em análise, momento em que é dado destaque a questões de ideologia, poder e hegemonia.



Figura 1: Modelo tridimensional de Fairclough
Fonte: Meurer (2005, p. 95)

Para uma descrição pormenorizada e, ao mesmo tempo, objetiva deste modelo, sugiro a leitura de Meurer (2005), onde o autor demonstra que analistas críticos do discurso, com especial referência ao trabalho com gêneros textuais, “ao analisar textos criticamente não estão interessados apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo” (p. 81). Tal perspectiva de trabalho com o

discurso assume ainda maior importância em momento histórico em que o contexto escolar, como extensão de espaços sociais mais amplos, também se apresenta como arena em que lutas são travadas, diariamente, para que se estabeleçam relações de tolerância, respeito e acolhimento. Percebemos isso com maior clareza quando nos propomos discutir e compreender relações de gênero, por exemplo, perpassadas por discursos diversos de manutenção ou de resistência a posições dominantes na teia das relações sociais (WODAK, 1997), especialmente por entendermos que a linguagem é “espaço de luta hegemônica” (RESENDE; RAMALHO, 2014) em que não apenas laços sociais são (trans)formados, mas em que, também, relações de poder e ideologias são (re)formuladas.

Percebe-se, assim, que, em uma perspectiva crítica do discurso, o indivíduo é instigado a desenvolver um processo de leitura crítica dos textos em suas dimensões textuais e contextuais (VAN DIJK, 1997) “ processo esse que assume notada relevância quando pensamos no trabalho com a linguagem no contexto escolar. Dessa forma, devemos pensar a escola como o lugar por excelência em que o trabalho com a leitura dos mais diversos recursos semióticos (VAN LEEUWEN, 2005) privilegie a compreensão e a discussão de significados a partir de um lugar de resistência (KRESS, 1989), ou seja, uma perspectiva leitora em que não se aceita, a princípio, a posição construída para o(a) leitor(a), o que significa estabelecer uma relação de leitura dinâmica e crítica sobre o discurso.

Em suma, na perspectiva da ACD, discurso, contexto, relações e identidades são elementos de uma mesmo processo, que se relacionam de maneira dinâmica e multifacetada (vide Fig. 2). O discurso é visto como língua em uso, que precisa ser compreendido em seu nível textual, mas também em suas dimensões mais amplas de produção e consumo, e em suas implicações e marcas sociais. Esse processo de análise é enriquecido por considerações do contexto que perpassa e circunda o texto, em sua versão micro (o contexto mais imediato do texto) e macro (o contexto cultural e institucional mais amplo). Dando destaque para a relevância

social do trabalho com o discurso, está a discussão das relações que são (re) construídas a partir de considerações acerca das forças que agem sobre este processo: as relações de poder, as ideologias que as informam e o discurso hegemônico que as sustentam. Toda essa relação entre discurso, contexto e relações serve, dentre outras coisas, para desvendar e ressignificar identidades que permeiam o meio social, em seus marcadores de gênero, etnia, profissão, orientação sexual, classe social, dentre outros.

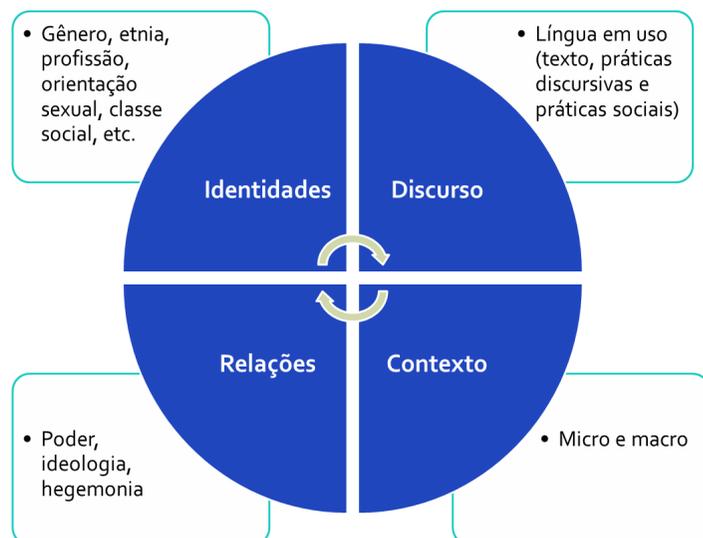


Figura 2 – Resumo esquemático do processo de análise crítica do discurso
Fonte: Elaborada pelo autor

A escola, como espaço de construção do conhecimento e de desenvolvimento de relações humanas, tem, portanto, muito a ganhar ao estabelecer diálogos a respeito do papel constitutivo da linguagem por meio dos discursos que permeiam tanto os instrumentos reguladores das práticas docentes e do ambiente escolar, como as ações formativas docentes e discentes. É importante destacar, portanto, que, em uma perspectiva sócio-construtivista do discurso, as ideologias, os valores e as crenças dos indivíduos imbricados neste processo são construídos na interação social por meio da linguagem, portanto também estão sujeitos a mudanças. É,

essencialmente, nesse espaço de transformação que enxergamos a possibilidade de desenvolver projetos de multiletramentos que, verdadeiramente, capacitem professoras(es) e alunas(os) a lidar com os desafios que a sociedade globalizada apresenta diariamente, especialmente no que concerne a leitura e a produção de textos nas mais variadas configurações e a partir dos mais diversos recursos tecnológicos.

3. MULTILETRAMENTOS EM FOCO

Em uma sociedade globalizada cada vez mais marcada pela quebra de fronteiras, físicas e/ou digitais, e pela complexidade de modalidades e canais em que a comunicação acontece diariamente, fica mais evidente a importância de desenvolvermos ações no contexto escolar no sentido de empoderar e capacitar nossas(os) alunas(os) a agir de forma competente nesse contexto. Há duas décadas, um grupo de pesquisadoras(es) dos letramentos que ficou conhecido como *The New London Group* (2000[1996]) propôs uma pedagogia dos multiletramentos, por acreditarem que é responsabilidade também da escola viabilizar esses letramentos que ultrapassem a palavra escrita e que, no processo, incluam reflexões acerca das múltiplas manifestações socioculturais em contexto sociais específicos, com vistas a um processo de inclusão social (ROJO, 2009).

Tal pedagogia dos multiletramentos envolve alguns componentes, quais sejam: prática situada; instrução explícita; enquadramento crítico; e prática transformada. A *prática situada* se refere ao trabalho com textos a partir das experiências pessoais das(os) alunas(os), levando-se em consideração elementos sociais e culturais dos contextos de aprendizagem em questão, visto que “significados pertencem à cultura” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2). A *instrução explícita* consiste em viabilizar a aprendizagem da metalinguagem necessária para se desenvolver análises textuais. Esse é um dos maiores desafios da prática de sala de aula: como propiciar a aprendizagem de nova linguagem de forma dinâmica e objetiva, sem in-

correr em teorizações excessivas, especialmente considerando certas faixas etárias. O *enquadramento crítico* representa a capacidade da(o) aluna(o) de interpretar textos a partir de informações contextuais e valores específicos que informam as práticas sociais nas quais tais textos se encontram. Em outras palavras, as(os) alunas(os) se tornam capazes de desconstruir textos de maneira crítica e socialmente situada. A *prática transformada*, por sua vez, ocorre quando as(os) alunas(os), tendo compreendido como textos são construídos, são capazes de se apropriar desse novo conhecimento como produtoras(es) de textos multimodais. O presente ensaio objetiva apenas articular essas propostas, em linhas gerais, com uma postura crítica em contexto contemporâneo de formação docente. Para um aprofundamento nesta proposta dos multiletramentos, sugiro a leitura do artigo do *The New London Group* (2000[1996]), e, dentre outros textos possíveis, capítulo de Rojo (2012) em que a autora delinea essa proposta de multiletramentos.

Independentemente da proposta teórico-metodológica adotada, é inadiável, contudo, que se incluam nos contextos escolares práticas letradas que ultrapassem a modalidade escrita e o livro impresso como material de referência. Para confirmarmos essa urgência, basta vermos o quão somos demandados diariamente para lidar com textos multimodais, quer seja na rua, em casa, no clube, nos restaurantes, nos bares, nos cinemas, nos teatros, e em inúmeros outros contextos em que práticas de letramento diversas são exigidas. Acrescentando-se a isso a inegável presença e o uso disseminado de múltiplas tecnologias, temos um contexto contemporâneo de evidente demanda de práticas de letramentos mais amplas nas salas de aulas.

Diante dessa realidade, temos que conceber e desenvolver ações que promovam o que, mais recentemente, vem sendo chamado de ‘competência comunicativa multimodal’ (ROYCE, 2002, 2007). Em termos gerais, essa competência envolve “o conhecimento e o uso da linguagem no que diz respeito às dimensões visual, gestual, auditiva e espacial da comunicação, incluindo aquelas mediadas pelo computador” (HEBERLE, 2010, p. 102) – além das competências comunicativas já descritas por Hymes (1972) e Canale e Swain (1980).

Cabe, ainda, destacar que a realidade de textos multimodais não é recente, pois, afinal, não há textos monomodais ou monossemióticos (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Se tomarmos qualquer texto como exemplo, mesmo aquele em que a palavra predomine largamente, existem recursos visuais sendo empregados, como tipografia, formatação e o uso de cores. Em outras palavras, o que se apresenta como crescente demanda atualmente é que a escola assuma seu papel na condução dessa aprendizagem por meio de uma pedagogia dos multiletramentos.

Para além do foco nos variados recursos semióticos, um projeto de multiletramentos também deve incluir e discutir as práticas letradas das(os) alunas(os), mesmo, e talvez especialmente, as não valorizadas, visto que as(os) alunas(os) já são leitoras(es) do mundo (FREIRE, 2014, p. 167) e precisam ter suas experiências de leitura e produção de texto reconhecidas no contexto escolar. Esse elemento sociocultural que é essencial nessa proposta também encontra respaldo no fato de que aprender a ler é mais do que aprender a (de)codificar as linguagens “é preciso” ajudar nossas(os) alunas(os) a entender que, mais do que nunca, atualmente é importante que ativem suas “antenas culturais” a fim de compreenderem não somente outras culturas, mas também as suas próprias” (FRANK, 2003, p. 11).

Em resumo, na sociedade contemporânea, que alguns denominam de (pós-)moderna (BAUMAN, 2000), e outros de modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), o discurso mediado assume local de protagonismo nos mais diversos contextos de multiletramentos. Esses discursos são mediados porque são frequentemente ressignificados em novas práticas textuais, em novos gêneros textuais, por meio de novos recursos tecnológicos, criando, assim, novas configurações textuais (vide Fig. 3). Esse é um processo complexo de interconexões, mas que, ao mesmo tempo, é muito rico de possibilidades, pois nos permite acercar o conhecimento escolar valorizado das experiências pessoais das(os) alunas(os) a partir da atenção docente ao avanço tecnológico e seu conseqüente impacto nas interações sociais e no processo de ensino-aprendizagem.

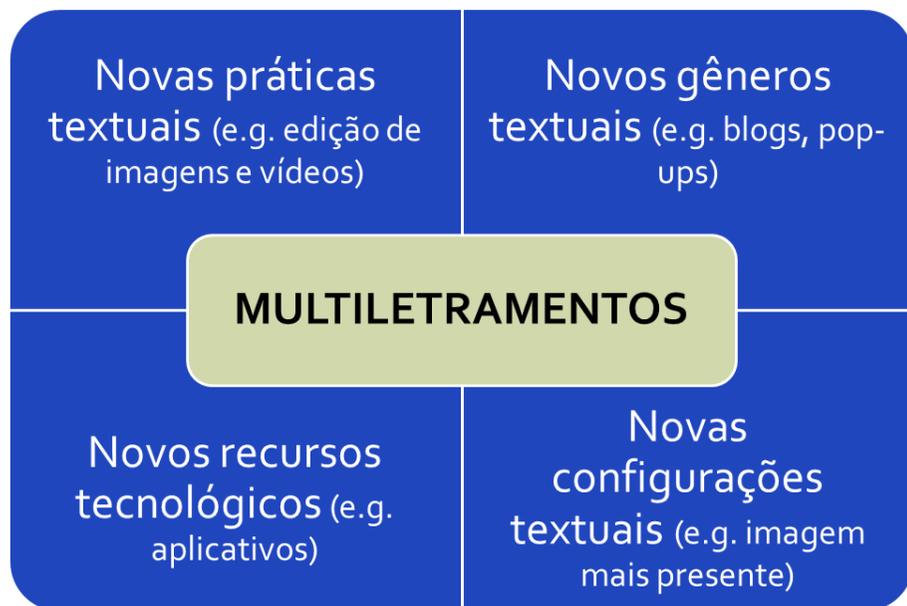


Figura 3 – Resumo esquemático de elementos imbricados no discurso mediado
Fonte: Elaborada pelo autor

4. O FAZER DOCENTE E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O desafio de construir e desenvolver uma pedagogia dos multiletramentos no contexto escolar deve acompanhar, necessariamente, oportunidades de formação docente inicial e continuada que viabilizem o contato dinâmico e reflexivo com as teorias que lhe dão sustentação. Apenas assim será possível compreender as diversas possibilidades práticas de atuação em sala de aula a partir do fazer docente que se reavalia constantemente para acompanhar as demandas, também impermanentes, da sociedade.

Com ênfase na reflexão crítica (MAGALHÃES; CELANI, 2005) e no desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 2014), as experiências de formação docente a serem criadas na escola devem ter, como já descrito anteriormente, base epistemológica na concepção funcional da linguagem, em suas múltiplas modalidades (ROJO, 2009), na qual o foco está na

língua em uso e suas implicações contextuais. Sendo assim, tal concepção de linguagem deve perpassar tanto o planejamento dessas ações como sua execução – o que, essencialmente, significa a promoção do fazer docente a partir da discussão das implicações sociais, históricas e identitárias (HALL, 2014; LOURO, 2014) que estão imbricadas no trabalho do(a) professor(a) ao prepararem seus planos de aula e pensarem nas atividades de sala de aula, bem como nas avaliações que as acompanharem.

Esse panorama de construção do fazer docente (vide Fig. 4) evidencia, portanto, o caráter basilar das reflexões individuais e coletivas sobre o papel docente na contemporaneidade em um contexto de internacionalização e do papel de recursos semióticos além da linguagem verbal neste contexto cada vez mais multicultural (SAINT-GEORGES; WEBER, 2013). É precisamente nesse espaço que devem ser pensadas e criadas ações próprias para cada realidade escolar, que envolvam todas(os) as(os) agentes no processo em todos os espaços escolares: direção, coordenação, biblioteca, laboratórios, docentes, alunas(os) e mães/pais - e também levando-se em consideração os diferentes contextos institucionais extra-escola que as(os) alunas(os) ocupam em suas experiências individuais: família, igreja, comunidade, etc.

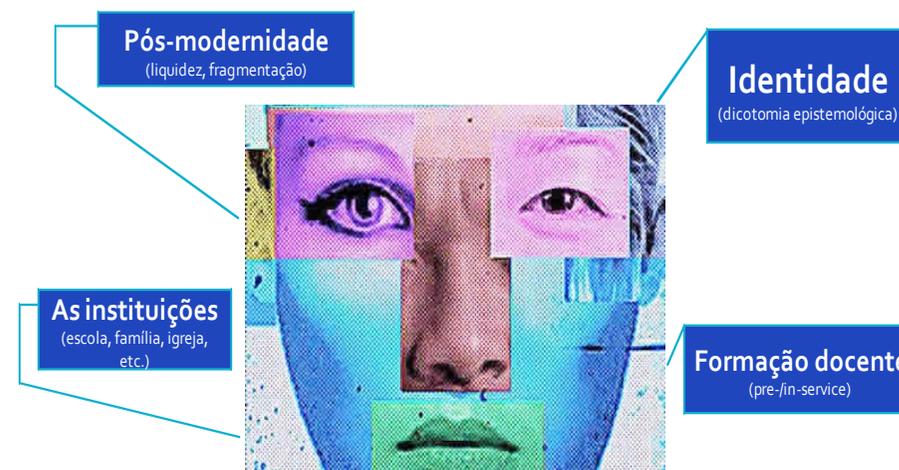


Figura 4 – Representação imagética de elementos que influenciam o fazer docente
Fonte: Elaborada pelo autor [Arte: Reprodução]

É importante, contudo, compreender que a diversidade de agentes neste processo, além de oferecer ricas possibilidades de ações interligadas no ambiente escolar, também representa desafio extra que deve ser constantemente pensado e reavaliado. Isso se dá pelo fato de que essas(es) agentes são indivíduos com identidades e experiências diferentes, perpassados por visões de mundo, valores e discursos também particulares (BENWELL; STOKOE, 2006), o que os tornam, ao mesmo tempo, valiosos e complexos. Em outras palavras, a identidade é vista como algo público e mutável (em oposição a uma visão de identidade estável), que exige da(o) profissional de hoje atualização constante em um contexto social também fragmentado e em constante mudança de demandas e possibilidades.

Para que se possa alcançar resultados proveitosos nesse processo, é indispensável, portanto, que tais agentes sejam vistos e compreendidos como sujeitos que precisam exercer o senso crítico e a capacidade de adaptabilidade que são tão úteis ao se criar uma pedagogia dos multiletramentos em quaisquer contextos escolares - especialmente quando pensamos a identidade, incluindo aqui a docente, como algo que se (re)constrói em ações diárias e contínuas (BUTLER, 2004).

Pode-se esperar, dessa forma, que, desses projetos pedagógicos, resultem experiências que reafirmem a importância de se proporcionar espaços de formação docente no processo de (re)orientação pedagógica para o incremento de práticas de sala de aula e do desenvolvimento de suas identidades profissionais (LEFFA, 2001). Reafirmamos, contudo, que esse trabalho também apresenta desafios próprios do processo de formação docente, notadamente no que diz respeito ao equilíbrio entre as potencialidades e diferenças individuais, bem como a consolidação de uma postura profissional em professoras(es) iniciantes e mais experientes que lhes permita interagir de forma aberta e produtiva para o repensar e a reformulação pedagógica. Esse resultado tem maiores chances de ser alcançado na medida em que as(os) profissionais envolvidas(os) possam perceber, de forma clara e dinâmica, a conexão entre a teoria que dá sustentação à proposta

e a prática diária de sala de aula por meio de reflexões suscitadas em seus processos de formação inicial e continuada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de partida deste ensaio, foram suscitados alguns questionamentos acerca do que significa ser professor(a) na atualidade, sobre os conteúdos que devem ocupar lugar de destaque na experiência escolar, bem como quais as práticas letradas privilegiadas no fazer docente. Diante dessas questões, também nos coube refletir sobre o papel do discurso na construção da identidade profissional do(a) professor(a) diante desses desafios.

Em linhas gerais, enfatizamos a importância de se desenvolver experiências de formação docente inicial que ampliem os horizontes da(o) profissional em formação para que compreenda o papel da linguagem no meio social em que atua e a necessidade de se ampliar o próprio conceito de linguagem em sala de aula para incluir recursos semióticos que vão além da palavra escrita. Tal perspectiva se mostra essencial diante das provocações do contexto social no qual as(os) alunas(os) se encontram diariamente, que podem ser percebidas a partir da crescente demanda, no trabalho e no lazer, de se lidar de maneira competente com novos recursos tecnológicos e novas práticas textuais.

No entanto, o que percebemos, em muitos casos, é uma resistência não apenas institucional (escolar) de estimular o uso de tecnologias diversas em sala de aula (p. ex. celulares, tocadores de mp3), mas também da(o) própria(o) docente - resistência essa geralmente causada por desconhecimento do potencial educativo desses recursos e das formas de sua utilização didática dentro e fora de sala de aula. Ao mesmo tempo, vemos alunas(os) cada vez mais interessadas(os) nesses recursos, dentre outros, e em outras linguagens que não se restringem à palavra escrita no livro didático.

Embora seja largamente aceito que o contexto escolar atual tem que acompanhar essas mudanças, com formação docente adequada e re-

cursos tecnológicos mínimos, especialmente devido ao fato de estarmos cada vez mais interconectados por meio dessas próprias tecnologias e imersos em experiências multiculturais, o desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos na escola, como já explicitado, é algo que precisa ser construído por todas(os) as(os) agentes envolvidas(os) no contexto escolar. Por fim, enfatizo a importância de se acreditar que esse projeto pode trazer grandes ganhos não apenas para a aproximação das(os) alunas(os) com o ambiente escolar, e os conteúdos que nele são trabalhados, mas, também, e talvez primordialmente, ele pode ser força motriz para uma reinvenção de uma postura diante de paradigmas sobre linguagem e sobre o fazer docente que precisam ser (re)pensados continuamente para incluir as novas características que esses elementos assumem na sociedade contemporânea na qual vivemos. Nesse contexto, a escola deve ocupar lugar de protagonismo.

6. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Liquid modernity*. Cambridge, Malden: Polity Press, 2000.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENWELL, Bethan; STOKOE, Elizabeth. *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BUTLER, Judith. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.

CALDAS-COULTHARD, Carmen R. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen R.; SCLiar-CABRAL, Leonor (Orgs.). *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. p. 19-44.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-17, 1980.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Cambridge: Polity Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge, 2003.

FRANK, Jerrold. Raising cultural awareness in the English language classroom. *English Teaching Forum*, n. 4, p. 2-11, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HEBERLE, Viviane. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 101-116, 2010.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin, 1972. p. 269-293.

KRESS, Gunther. *Linguistic processes in sociocultural practices*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAGALHÃES, Maria C. C.; CELANI, Maria. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

MEURER, José L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.).

Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

NASCIMENTO, Roseli; BEZERRA, Fábio; HEBERLE, Viviane. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem e Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. *Análise do discurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de línguas na escola. In: _____; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.

_____. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: _____; BOWCHER, Wendy (Orgs.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.

SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques. *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000[1996], p. 9-36.

VAN DIJK, Teun. Discourse as interaction in society. In: _____ (Org.). *Discourse as social interaction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 1997, p. 1-37.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing social semiotics*. London, New York: Routledge, 2005.

WODAK, Ruth. Introduction: some important issues in the research of gender and discourse. In: _____ (Org.). *Gender and discourse*. London: Sage, 1997, p. 1-20.

PARTE 2

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE

**A RELAÇÃO DE WEI-WEI COM A LÍNGUA FRANCESA NO
ROMANCE *UNE FILLE ZHUANG*: ANÁLISE DO PAPEL DAS
EMOÇÕES DO PERSONAGEM-NARRADOR**

Rosiane Xypas (UFPE)

O que podem os autores francófonos ensinar aos futuros professores de francês língua estrangeira (FLE) de suas relações com a língua/cultura francesa? O que alimenta, move, orienta, comove e emociona o leitor, não seria a ruptura, o choque do psicologicamente esperado advindo das ações representadas pelos personagens na leitura de textos literários francófonos? Sem dúvida alguma.

Considerando que a emoção na leitura pode ser sentida pelo leitor, e manifesta pelo personagem merecem essas emoções serem analisadas para suas devidas explicações, explorações pedagógicas e explicitações na sala de aula. As emoções são fatores centrais nas vidas humanas por estruturarem o cotidiano, e por decidirem o que reter na memória durante a aprendizagem. Sendo assim, a análise do papel das emoções advindas do personagem ou do leitor tem encontrado um espaço considerável nas reflexões dos professores de didática da literatura.

Não se pode mais ignorar as emoções na leitura de textos literários em sala de aula, pois elas influenciam diretamente na construção de sentido do texto lido. Quem de nós, enquanto leitor, já não experimentou emoções ou ficamos indiferentes ao ler determinada obra, e/ou passagem

de obras literárias? Diversas vezes, é o personagem que está emocionado com o ocorrido e este fato, merece investigação. Como incitar o futuro professor de FLE, a reconhecer as emoções manifestas?¹

Este artigo tem como objetivo analisar as emoções manifestas, ou seja, as do personagem-narrador no romance *Une Fille Zhuang* (2006) escrito por Wei Wei. Postulamos que a análise dessas emoções são elementos autobiográficos essenciais para apresentarmos a relação da escritora com a língua francesa e desta instigar os futuros professores de FLE a refletir sobre sua aprendizagem.

Em breve dados autobiográficos, elementos encontrados no romance em estudo, apontamos que Wei-Wei nasceu na China em 1957. Ela adota a língua francesa para escrever seus romances e atualmente, mora na Inglaterra. Na França ficou conhecida em 2001, com o romance *Fleurs de Chine*. O romance em análise é composto de 247 páginas e oito capítulos. Entretanto, escolhemos o capítulo terceiro para esta análise intitulado *Premiers Chocs*. Neste, a autora apresenta diversas passagens de sua relação com a língua francesa, fazendo também comparações com o mandarim. Não despertaria no aprendiz de FLE, certa curiosidade para posteriormente refletir em seu aprendizado do francês e de sua língua materna? Esperamos que sim.

Enfim, fundamenta-se este artigo em teorias da recepção em leitura de textos literários, sobretudo, a das emoções em leitura do texto literário com Jouve (2012); das características das emoções em leitura de textos literários com Blanc (2006) e sobre a emoção como função organizadora e estruturadora da vida com Dantzer (2006). Dividimos este artigo em duas partes, sendo a primeira, a apresentação do quadro teórico-metodológico que fundamenta este estudo; a segunda, a análise qualitativa-interpretativa das passagens que suscitam a relação com a língua francesa de Wei-Wei.

¹ A investigação sobre o papel das emoções do leitor resultou em um artigo (no prelo). Por isso, este foca o estudo das emoções do personagem.

O VALOR DAS EMOÇÕES NA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Para compreendermos o valor das emoções na leitura de textos literários, vamos apresentar cinco autores nos quais nos apoiamos sobre o assunto em destaque. Sabemos que Dantzer (2005) classifica as emoções em três categorias: as fundamentais que são despertadas através de um evento real ou imaginário; as derivadas que tomam consciência do outro e as alheias que suscitam a consciência de si face ao olhar do outro. Segundo Rusinek (2004) as emoções influenciam nossa memória, orientam nossa atenção e se tornam essenciais na comunicação. Logo, se as emoções são influências e orientações para a nossa atenção e memória podemos compreender que a cognição precisa da emoção porque conforme Syssau (2006) a emoção é um estágio da razão. Se forem exatas estas afirmações, a atitude de perceber as emoções, avaliá-las e exprimi-las se tornam capitais durante a aprendizagem em geral, e na leitura em particular. Foquemos na leitura de textos literários, então.

Dois autores nos chamam a atenção sobre suas pesquisas relativas às emoções na leitura de textos literários (TL). Uma é Blanc (2006) que apresenta três níveis de representações de leitura de (TL). O um e dois intrínsecos ao texto porque eles se referem aos elementos do texto que suscitam a emoção pelos personagens; e também os que caracterizam a memória dos textos. Quanto ao nível três, ele é a interação entre as informações selecionadas pelo leitor dos elementos encontrados no texto.

Daí a necessidade de se explorar na leitura, pedagogicamente, o conhecimento do leitor, as suas inferências que geram e integram as informações selecionadas, porque são elas que, graças ao estado emocional e a memória do leitor, desencadearão a construção do sentido do que se lê.

Ora, podemos compreender ainda que os elementos encontrados no texto e selecionados pelo leitor podem diferenciar em grau de afeição e de apego, variando de leitor para leitor porque indicam, essas seleções, as

preferências que temos nós os leitores, quando lemos tal ou tal parte de um romance. Entretanto, não podemos ignorar que há emoções manifestas pelos personagens e que nós leitores ignoramos. Àquelas chamam nossa atenção para este estudo. As emoções do personagem e do leitor não estão em um mesmo nível. Jouve (2012) afirma que as emoções apresentadas pelos personagens são chamadas de manifestas e as do leitor, são chamadas de sentidas. As emoções manifestas serão ressaltadas com a análise de recursos linguísticos encontrados no texto, destacando o objeto de estudo.

Dantzer (2005, p.3 a 9) apresenta uma classificação sobre as emoções na qual defende três categorias, como anunciamos mais acima: as fundamentais, as derivadas e as alheias. As emoções fundamentais apresentam uma relação às reações a um evento exterior real ou imaginário; as derivadas são fundamentadas na emoção engendrada pela imagem que se tem da consciência do outro e as alheias nascem da consciência de si face ao olhar do outro.

Sendo assim, afirmamos que as emoções fundamentais podem ser provocadas pela leitura de textos literários, e o chamaremos de evento exterior imaginário. Quanto às derivadas, estas se referem à língua francesa e toda sua carga cultural, que no contexto em questão, é pleno do outro, quer dizer, da língua/cultura aprendida. E finalmente, as alheias que devem intensificar a relação do leitor com sua língua materna através da língua estrangeira percebida por novos ângulos, instigando a consciência emocional. Esta permitiria ao leitor dar passos significativos, no tocante à construção de sentido?

Elencamos dois fatores imprescindíveis para a construção do sentido do texto: a atenção e a memória. Xypas (2015) em uma pesquisa feita sobre o papel da memória tendo como base a memória inferencial² afirma que os choques culturais obtidos durante a leitura de texto literário é um

2 Xypas, Rosiane. *Memórias de infância de Marcel Pagnol no romance La Gloire de mon père – In Políticas públicas de Formação e Avaliação de Leitores, Ensino de Literatura e Leituras*, Campina Grande: EDUFPG, 2015, p. 223 a 239.

momento de descentração necessário para o leitor porque fica em contato com o novo, evocando a dimensão cultural da língua materna em relação à língua estrangeira estudada. Na afirmação de Rusinek (2004, p.6. Tradução nossa) “as emoções influenciam nossa memória, orientam nossa atenção e são essenciais na comunicação”³. Elas estão conosco dia-a-dia e ajuda-nos a construir o nosso cotidiano. Isso implica dizer que o agir professoral poderia se revestir de certa atenção aos temas que instiguem o futuro professor de FLE para desencadear a motivação de se conhecer como sujeito-leitor, mas também ser ator de sua aprendizagem.

Ressaltamos esta ideia no sentido que a reflexão sobre as emoções na aprendizagem seja feita a partir da leitura de textos literários que evoquem temáticas que falem ao leitor, sendo ou não próximas às suas realidades. Nós optamos por lhes fazer ler, a temática da relação com a língua francesa, já que aprendem esta língua. Ela pode estar, com certeza no centro de interesse de todo aquele que ensina/aprende o FLE, mas também de todo aquele(a) que aprende uma língua estrangeira. O interesse temático engloba a cognição e a emoção para que se possa saber melhor senti-lo, vivenciá-lo e exprimi-lo em sentimentos. O interesse temático pode começar por análises de sentimentos do outro, como é o caso desta pesquisa em que propomos a análise das emoções da personagem-narradora, ou seja, o pensar a relação com a língua francesa de Wei-Wei para depois elaborarmos a nossa. Pensamos que esta atitude demanda raciocínio tanto do professor como do futuro professor, diríamos mais, demanda no mínimo implicação de ambos. Nesta atitude, tanto o raciocínio quanto o sentimento devem andar de mãos dadas: emoção e cognição.

Neste aspecto, a cognição precisa da emoção, pois esta é um estágio da razão. Ela insiste ainda sobre a necessidade de desenvolver nos aprendizes “a capacidade de perceber, avaliar e exprimir [suas] emoções”⁴ (Syssau,

3 [...] « Les émotions influencent notre mémoire, orientent notre attention, sont essentielles dans la communication ». (RUSINEK, 2004, p.6)

4 [...] « La capacité à percevoir, évaluer et exprimer [leurs] émotions ». (SYSSAU, 2006, p.59)

2006, p.59. Tradução nossa). Propomos assim, que o leitor poderá aprender a reconhecer as emoções advindas dos personagens. Elas deverão ser explicitadas na sala de aula por uma produção escrita ou oral. Os futuros professores de FLE deveriam se abrir às emoções difundidas pelo texto, e isso implica no comprometimento, advindo do agir professoral para que eles tomem consciência da mola móvel de seu agir como leitor através da consciência do valor das emoções na leitura de textos literários.

Assim, se compreendemos bem o que propõe Nathalie Blanc (2006), teremos três casos para a investigação do papel das emoções em leitura literária; ela apresenta o primeiro, que é relativo aos elementos que suscitam a emoção pelos personagens; o segundo, pelas características estilísticas do texto; e o último, pelo próprio sujeito leitor. Pois, segundo a autora, (BLANC, 2006, p. 130. Tradução nossa) “o estado emocional e a memória intervêm e determinam quais informações serão privilegiadas pela memorização”.⁵ Esta é essencial na fixação das informações sobre o tema do texto literário lido e ajudam a fundar o desenvolvimento do cérebro emocional.

Isso nos leva a pensar que não se deve apenas atribuir a incompreensão ou a não construção de sentido de um texto lido, aos aspectos semasiológicos e onomasiológicos que compõem todo texto. Essas dificuldades também podem advir da ignorância, da parte do professor, quanto do futuro professor, sobre a importância do aspecto emocional do leitor durante a atividade de leitura. Por isso, vale ressaltar, ainda com Blanc (2009), que todo leitor construirá na sua memória três níveis de representação quando engajado na leitura de um texto. Os dois primeiros níveis são extraídos do texto em si e constituem a memória do texto enquanto que o último nível de representação é fruto da interação entre as informações selecionadas no texto, os conhecimentos do indivíduo e as inferências que geram e integram. Considera-se que o sujeito leitor tome consciência de

⁵ « L'importance de considérer l'état émotionnel de l'individu lorsqu'il est engagé dans la lecture d'un texte. [...] car il intervient et détermine quelles seront les informations dont la mémorisation sera privilégiée ».

seus conhecimentos anteriores, de seu horizonte de expectativa como mediadores para a construção de sentido.

Finalmente é com Jouve (2012) que evoca dois tipos de emoção que concerne à leitura de um texto literário que fundamentamos a análise proposta: a emoção manifesta e a sentida. Esta releva do leitor que, neste artigo, não será analisada, por uma opção metodológica. Interessa-nos compreender a emoção manifesta que é aquela apresentada pelos personagens e se encontram no texto. Ora, se esta emoção se encontra no texto, a atitude leitora se restringe a apenas descrevê-la. Pensamos que o saber construído sobre estas emoções é capital para o trabalho de conscientização, de explicitação dos sentimentos que suscitam os personagens. Desas, o leitor poderá igualmente ser estimulado na gestão de suas próprias emoções. Neste caso, é importante viabilizar, a atitude de refletir sobre sua língua materna através da aprendida. Quais as relações de Wei-Wei com a língua francesa? Que pode esta autora dizer aos futuros professores de FLE no tocante às representações da língua estrangeira escolhida?

A RELAÇÃO COM A LÍNGUA FRANCESA DE WEI-WEI: ANÁLISE DO CAPÍTULO TRÊS - PREMIERS CHOCS

Reunimos nesta sessão, passagens que mostram claramente a relação com a língua/cultura francesa da autora chinesa. Em seu romance “*Une fille Zhuang*” escrito em 2006, ela relata fatos autobiográficos de sua iniciação com o francês, fazendo comparações com sua língua materna, o mandarim. O romance traz a seguinte temática: a personagem-narradora se encontra com outros camaradas de sala de aula para aprender o francês. Na verdade, ela sempre desejou estudar na universidade, mas ela queria fazer medicina. No entanto, o governo chinês resolveu outra coisa por ela, a saber, partir em missão com médicos para a África francófona. Essa decisão do governo não lhe apraz, entretanto teve que se iniciar em uma língua cultura que ela nunca tinha ouvido falar.

A análise da relação do personagem-narrador com a língua francesa no capítulo três com o texto *Premiers chocs* se fará com a escolha de elementos autobiográficos que compõem o capítulo escolhido. Logo no início da narração, ela destaca a relação com os sons (fonética) e os substantivos (relativos aos gêneros)⁶. Nosso foco será, nesta análise, sobretudo, voltado para as passagens que suscitam as emoções do personagem-narrador durante seu aprendizado do francês através de palavras adjetivadas. Estas serão objeto de análise pela presença de ocorrências que descrevem as situações vividas pela personagem em questão. No capítulo em análise, outros personagens estão presentes, mas o que nos interessa são as atitudes de Wei-Wei em relação ao seu aprendizado do francês.

O professor da autora *Fleurs de Chine* se chama M. Chen. No primeiro dia de aula, ele lhe ensina a primeira saudação em língua francesa: Bonjour. Esta palavra é representada no capítulo três como se segue: “Pon-jou-h”. O professor retoma e lhe diz que se deve colocar b no lugar do p. A personagem narradora explica que em chinês o b é uma consoante surda e que é pronunciada como o p francês. A primeira emoção manifesta é encontrada com a frase: “Hesitamos um bom momento antes de repetir em coro”⁷ (WEI-WEI, 2006, p.57. tradução nossa). O personagem-narrador compreende que realiza uma pronúncia errônea da palavra francesa pedida pelo professor Chen. Este, o ensina a pronúncia correta, e a personagem-narradora “en rigolant” (zombando) repete a palavra, desta vez, quase corretamente. Destacamos que o verbo zombar empregado neste contexto pode indicar uma nova manifestação da emoção do personagem-narrador. Este consegue dizer a palavra de saudação ensinada, pronunciando o b ao invés do p, mas ainda comete erro na pronúncia.

6 A autora explora de modo bastante amplo a relação advinda do contato entre o mandarim e o francês. Tais como os verbos, os números, a hierarquia familiar entre outros. Neste artigo, apresentaremos as análises sobre a fonética e os gêneros dos substantivos por uma questão de escolha.

7 « Nous hésitons une bonne poignée de secondes avant de répéter en chœur ». (WEI-WEI, 2006, p.57).

O professor reage e a ensina fazendo vibrar o som da letra em questão, pronunciando longamente rrrrrrrrr. O que podemos ler em seguida é que Wei-Wei “colocando a mão na garganta, troca olhares engraçados com os colegas da sala de aula, o imita”⁸ (WEI-WEI, 2006, p.58). E, imitando o professor, ela consegue pronunciar corretamente a primeira palavra que ouvira em língua francesa: Bonjour! Em seguida, podemos ler no texto, a sequência de palavras com a letra r que o professor chinês elaborou para que os aprendizes pronunciassem a consoante em questão. Outra manifestação da emoção do personagem-narrador: o sorriso. Ela e seus camaradas da sala de aula repetem em coro: “rir, raro, partir, avermelhar, sair”⁹ (WEI-WEI, 2006, p.58. Tradução nossa) que pronunciavam como se segue: “Rr-ri-rr, rrr, rrra-rrr,pa-rrr-ti-rrr, rrrou-gi-rrr, so-rrr-ti-rrr”.

A leitura do texto é leve e se compreende que o primeiro contato de Wei-Wei com a língua é feito com mais diversão que tensão, medo ou angústia da língua do outro, com todas essas repetições e pronúncias que demandam grande esforço dos chineses porque, como a personagem-narradora explica, em chinês o som r não existe: “O som r não existe em nossa língua, porém o encontramos em quase todas as frases em francês”¹⁰ (WEI-WEI, 2006, p.58. Tradução nossa). Esta frase indica o estupor de Wei-Wei com a dificuldade que tem pela frente.

Depois das repetições de modo engraçado, de algumas das palavras em francês, o professor se vê obrigado a dar um basta na brincadeira e exclama: “Cheguem, cheguem, já é o bastante. M. Chen se viu obrigado a lançar um balde de água fria em nosso entusiasmo exagerado”¹¹ (WEI-WEI, 2006, p. 58. Tradução nossa).

8 « [...] Nous colons la main à la gorge [...] nous échangeons un regard amusé et l’imitons ». (WEI-WEI, 2006, p.58).

9« [...] rire, rare, partir, rougir, partir ». (WEI-WEI, 2006, p.58).

10 « Le son r n’existe pas dans notre langue, mais on le rencontre dans presque toutes les phrases en français ». (WEI-WEI, 2006, p.58).

11 « Arrêtez, arrêtez, ça suffit comme ça. M. Chen se voir obligé de jeter un peu d’eau froide sur notre enthousiasme exagéré ». (WEI-WEI, 2006, p. 58).

Ela tinha quatro meses para se iniciar na fonética do francês, que foi feita às duras penas para articular as vogais, orais e nasais, simples e compostas: algumas, presentes em chinês outras inexistentes. Quanto às consoantes constrictivas, elas não são problemas algum, nem as sonantes “dirá Wei-Wei. Mas “curiosamente, os três pares de consoantes oclusivas, a saber, p e b, t e d, k e g são uns quebra-cabeças... franceses!” “ diz a personagem narradora.¹² (WEI-WEI, 2006, p. 58. Tradução nossa).

Podemos inferir que surgem diversos problemas quando em uma língua estrangeira, não se sabe distinguir os sons. A personagem-narradora sente pânico porque nunca sabe se o professor diz “poisson ou boisson, touche ou douche, cadeau ou gâteau.”¹³ (WEI-WEI, 2006, p. 58. Tradução nossa). E conclui que não tem uma audição fina para captar vibrações sutis com essas.¹⁴ (WEI-WEI, 2006, p. 58, Tradução nossa).

As horas de estudo eram intensas como afirma a personagem: “Quatro aulas por dia, seis dias por semana. Ainda mais horas e horas de prática voluntária, pela manhã antes do curso, e a noite depois da janta, domingos e dias feriados “ menos às tardes claro, porque como de costume tinha o trabalho manual, as reuniões e os estudos políticos. Articulação, *Liaison*.¹⁵ Acentuação. Entonação. Essas dificuldades foram vencidas uma a uma. Um parto de sílabas, de palavras, de frases”.¹⁶ (WEI-WEI, 2006, p.59. Tradução nossa). Neste parágrafo do romance, a relação do personagem

12 « [...] Curieusement, ce sont les trois paires de consonnes occlusives p et b, t et d, k et g qui, sans avoir l'air d'être difficiles au premier abord, s'avèrent des casse-têtes... français ! (WEI-WEI, 2006, p. 58).

13 Poderíamos dar exemplos com palavras em Português do Brasil com os pares das consoantes em questão. Entretanto, preferimos deixar as palavras francesas no corpo do texto e traduzi-las em nota de roda pé para não quebrar o ritmo do texto e seu sentido. E temos: peixe ou bebida; toque ou banho, presente ou bolo.

14 « Je n'ai pas l'ouïe assez fine pour capter ces vibrations subtiles, décidément ». (WEI-WEI, 2006, p. 59).

15 A *liaison* em língua francesa é uma palavra do século XII que significa ação de ligar sons consecutivos. (ROBERT, 1987, p.1089).

16 « Quatre leçons par jour, six jours par semaine. À cela s'ajoutent des heures et des heures de pratique volontaire – le matin avant le cours, le soir après le dîner, les dimanches et les jours fériés compris – sauf l'après-midi bien sûr, consacré comme d'habitude au travail manuel, aux réunions et aux études politiques. Articulation. Liaison. Accentuation. Intonation. » (WEI-WEI, 2006, p.59).

epônimo com a língua francesa não é fácil, pois ela é representada como um parto que indica dor, mesmo que passageira, mesmo que seja para dar vida, nascimento a algo novo, mas é doloroso. A emoção da personagem é suscitada por dois caminhos: um, pela atitude assídua na aprendizagem, pois todos os dias e até mesmo domingos e feriados ela estuda francês; e dois, também de sofrimento porque é um parto de sílabas, de palavras e de frases a serem elaboradas nesse aprendizado.

Na aprendizagem do francês, Wei-Wei uso do recurso da leitura em voz alta. Em primeiro lugar, ela sabe que pode fazê-la, lendo-o fluentemente, segundo as regras prescritas, mas sem compreender o sentido das palavras que lê. É impossível “dirá a personagem principal de *Une fille Zhuang*. Em seguida, ela pega outro texto ainda mais longo e com aspecto menos complicado, e o lê alto, bem forte, menos fluentemente desta vez e com um sotaque cabeludo, de arrepiar tudo. Pouco importa “ diz Wei-Wei “ eu pronuncio conscientemente cada palavra, pesando fortemente cada sílaba, bêbada com os sons que jorram de minha boca como um explosivo, bêbada de minha própria voz que ressoa em minha cabeça como vinda de outro mundo. E concluindo se dirige ao leitor dizendo: Tente ler em chinês sem compreender o sentido dos caracteres que o constituem... É absolutamente, impossível!¹⁷ (WEI-WEI, 2006, p.60. Tradução nossa).

Wei-Wei diz que “depois da fonética, vem a gramática. Mas... Como assim? Uma taça? Um copo? Um prato? Uma tigela? A mesa é feminina, e a cama masculina?”¹⁸ Quando se trata “ continua a personagem-narradora “ dos

17 Puis, un beau matin, je m'aperçois que je peux prendre un texte que je n'ai jamais lu, et lire à haute voix, assez couramment, selon les règles prescrites, sans comprendre pour autant le sens des mots. Je n'en reviens pas. J'attrape un autre texte plus long et d'aspect plus compliqué, le lis à pleine gorge, moins couramment cette fois, et avec un accent à faire dresser les poils sur les bras. Qu'importe ! Je prononce consciencieusement chaque mot, en pesant lourdement sur chaque syllabe, ivre des sons qui jaillissent de ma bouche comme autant de pétards, ivre de ma propre voix qui retentit dans ma tête comme venue d'autre monde. Essaie donc de lire un texte chinois sans comprendre le sens des caractères qui le constituent... c'est absolument impossible, ça ! (WEI-WEI, 2006, p. 60).

18 Em língua francesa le lit (a cama) é masculino. Preferimos deixar assim quando traduzimos as indagações do personagem por uma questão de estilo desconsiderando o gênero do substantivo em língua portuguesa.

animais ou de seres humanos, compreende-se. Um gato não é uma gata, um menino não é uma menina, é evidente. Mas os objetos, as coisas sem vida? É lógico dividi-los em masculino, feminino? Por que tal e tal coisa pertence ao grupo dos femininos e outras ao dos masculinos? Quem decide? Segundo quais critérios? A emoção da personagem é representada pelas reticências, mas também pelo emprego diversas vezes do ponto de interrogação. Esses sinais de pontuação ajudam na discriminação da perplexidade diante da língua francesa de Wei-Wei de ter sabido que existem gêneros dos substantivos coisas”.¹⁹ O leitor percebe também seu embaraço pela seguinte frase: “Diante de nosso tamanho espanto e nossa revolta coletiva, M. Chen se contenta em dizer com um tom fatalista de um velho que já viu tudo na vida: - A cada língua suas particularidades.”²⁰ (WEI-WEI, 2006, p.60. Tradução nossa).

O professor prossegue: “Alguns nomes se encontram classificados em masculinos ou femininos segundo suas terminações ou sufixos. As palavras em “ *age-* e *-ment* são masculinas, por exemplo, as palavras em *-ée* e em *-tion* são femininas. Quanto às outras, vocês devem decorar? De-co-rarrrrrrrrr, tudo isso?”²¹ (WEI-WEI, 2006, p.61. Tradução nossa). Este recurso na escrita de Wei-Wei, de alongar as sílabas das palavras, demonstra que o personagem está no mínimo espantado diante da enorme tarefa que vê pela frente com o aprendizado do francês. E o professor acrescenta calmamente: “Não há outro meio, infelizmente”.²² (WEI-WEI, 2006, p.61.

19 « Après la phonétique, la grammaire. Mais... comment ça ? Une tasse ? Un verre ? Une assiette ? Un bol ? La table est féminine et le lit masculin ? Quand il s'agit des animaux et des êtres humains ça se comprend. Un chat n'est pas une chatte, un garçon n'est pas une fille, c'est évident. Mais les objets, les choses sans vie ? Est-ce logique de les diviser en masculin et en féminin ? Pourquoi tel ou tel machin appartient-il au groupe des féminins, et tel et tel autre au groupe des masculins ? Qui le décide ? Selon quels critères ? (WEI-WEI, 2006, p.60).

20 « Face à notre étonnement unanime et notre révolte collective, M.Chen se contente de Dire avec le ton fataliste d'un vieux qui a tout vu : À chaque langue ses particularités. (WEI-WEI, 2006, p. 60).

21 « Certains noms se trouvent placés dans la classe des masculins dans celles des féminins selon leur terminaison ou leur suffixe. Les mots en *-age* et *-ment* sont masculins, par exemple, mais les mots en *-ée* et en *-tion* sont féminins. Quant au reste, vous devez apprendre par cœur. Paaaaar cœuuuur, tout ça ? [...] » (WEI-WEI, 2006, p.61).

22 Il n'y a pas d'autre moyen, malheureusement ». (WEI-WEI, 2006, p.61).

Tradução nossa). Podemos ver, na passagem que ressaltamos, que a busca da lógica no tocante aos gêneros dos substantivos coisas descrito no parágrafo acima, faz a personagem refletir a língua estrangeira em comparação com a sua materna.

Quantos de nossos estudantes apresentam tal discernimento? A atitude de poder comparar ver convergências e divergências entre línguas aprendidas pode ajudá-los em suas emoções e memórias. É importante instiga-los para isso.

Ainda mais podemos acrescentar que a relação de Wei-Wei com a língua francesa no tocante aos gêneros dos substantivos, a faz filosofar: “a divisão das palavras em masculinas e femininas em francês, nos faz pensar na divisão Yang e Yin, a percepção tradicional do mundo infinitamente grande como infinitamente pequeno. Às vezes opostos e complementares, o Yang e o Yin representam duas forças que se interpenetram e evoluem juntas, como dois movimentos alternativos se sucedem sempre e sem fim. O yang designa a masculinidade, a energia, o calor, a luz, a atividade, e o Yin a feminilidade, a matéria, o frio, a obscuridade, a passividade. Assim o céu, o sol, o fogo, o dia se encontram do lado do masculino o Yang, como a terra, a lua, a água, a noite se encontram do lado do feminino, o Yin. Como na língua francesa!”²³ E continua Wei-Wei em sua reflexão: “Uma coincidência? Sem dúvida, porque eu posso citar tanto quanto, ou até mais de contra-exemplos que provem o contrário, mas eu prefiro me apegar a esses casos raros “ do acaso ? “ que me deslumbram.”²⁴

23 « La première stupeur passée, cette répartition masculin et féminin dans la langue française me fait penser à la division Yang et Yin, notre perception traditionnelle du monde infiniment grand comme infiniment petit. À la fois opposées et complémentaires, le Yang et Yin représentent deux forces qui s'interpénètrent et évoluent ensemble, tels deux mouvements alternatifs se succédant toujours et sans fin. Le Yang désigne la masculinité, l'énergie, la chaleur, la lumière, l'activité, et le Yin la féminité, la matière, le froid, l'obscurité, la passivité. Ainsi, le ciel, le soleil, le feu, le jour se trouvent du côté du masculin, le Yang, alors que la terre, la lune, l'eau, la nuit se trouvent du côté de féminin, le Yin. Comme dans la langue française ! » (Wei-WEI-, 2006, p. 61-62).

24 Une coïncidence? Sans doute, puisque je peux citer autant, sinon plus, de contre-exemples qui prouvent le contraire, mais je préfère m'accrocher à ces rares similarités – du hasard ? – qui me ravissent. » (WEI-WEI, 2006, p. 62).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desejamos despertar nso futuros professores de FLE a capacidade de eles, por sua vez, refletirem, e quem sabe, construir sua própria biografia linguística imbricando ainda mais seu ensino/aprendizado da língua/cultura francesa.

Compreende-se com esta análise que a relação da escritora com o francês se dá de maneira leve, mas com bastante implicação porque ela estudava todos os momentos livres também. Como podemos igualmente ressaltar que se observam certas dificuldades do personagem-narrador durante sua descoberta da língua francesa, mas também os desafios são ultrapassados à medida em que a personagem-narradora vai se familiarizando com a língua.

As passagens que ressaltamos nesta análise da relação com a língua francesa de Wei-Wei nos leva a crer em um agir professoral que pode ser elaborado pelos professores de língua que pensem em fazer os aprendizes trabalharem com textos autobiográficos e permitir-lhes construir suas representações/relações com a língua francesa partindo do ponto de vista da língua materna.

A personagem-narradora aprendeu a língua francesa sem tanta tensão. Suas emoções variavam entre espanto e desafios, disparidades e intrigas que a levam a filosofar sobre o francês em detrimento à sua língua materna, o mandarim.

Podemos inferir, por fim, que as reflexões que faz Wei-Wei da língua francesa são excelentes elementos autobiográficos para a construção da metarreflexão dos futuros professores de francês como língua estrangeira. Elas podem ajudá-los a estreitar os laços tanto com a língua aprendida quanto com sua língua materna que é base para a construção de sentido e a aprendizagem de toda e qualquer língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BLANC, Nathalie (sous la dir.) **Émotion et cognition**. Paris, Éditions In press, 2006.

DANTZER, Robert. **Les émotions – que sais-je?** Paris: PUF, 3a ed. 2004.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** (Trad.) Marcos Bagno Marcos Macionilo, São Paulo : Parábola, 2012.

RUSINEK, Stéphane. **Les émotions – Du normal au pathologique**, Paris: Dunod, 2005.

SYSSAU, Arielle. *La cognition a-t-elle besoin de l'émotion ou n'est-elle qu'une affaire de raison ?* In – **Émotion et cognition – Quand l'émotion parle à la cognition**. Paris : Editions In Press, Concept – Psy, 2006, p.51-62.

XYPAS, Rosiane. Memórias de infância de Marcel Pagnol no romance *La Gloire de Mon Père*. In – **Políticas Públicas de Formação e de Avaliação de Leitores, Ensino de Literatura e Leituras**, Campina Grande: EDUF-CG, 2015, p. 223 a 240.

_____. **La lecture d'un texte littéraire au défi des représentations interculturelles**, <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocARIC2010/Actes-CollARIC10/XypasRosiane.pdf>, 2010.

WEI WEI, Une fille Zhuang. Paris: Albin Michel 2006.

UM RELATO DE PESQUISA NA PRÁTICA DE ENSINO: ESBOÇANDO TRANSFORMAÇÕES

Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)

INTRODUÇÃO

As constantes e rápidas transformações sociais, especialmente no âmbito das tecnologias digitais, levam-nos a considerar que é urgente repensar, no universo educacional, as práticas docentes nos cursos de formação de professores, com vistas a tornar esse futuro profissional minimamente preparado para responder às demandas de uma sociedade contemporânea, marcada pela transitoriedade nas relações (pessoais, profissionais etc.) e nos processos de construção de conhecimentos.

Na qualidade de professor de um curso de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa) de uma universidade pública federal, temos buscado refletir sobre como essas transformações sociais causam impacto na constituição da identidade do professor em formação inicial. Com vistas a emprendermos tal reflexão com um suporte teórico que crie possibilidades de articulação com essa conjuntura social, passamos a integrar o projeto intitulado “Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola”¹. Nossa vinculação a esse projeto tem instigado propostas desafiadoras, por exemplo, ao buscarmos inserir discussões no referido curso de licenciatura,

¹ Tal projeto é coordenado pelos professores Lynn Mario T. Menezes de Souza e Walkyria Monte-Mór, da Universidade de São Paulo, e conta com a participação de professores de 22 (vinte e duas) universidades públicas brasileiras.

as quais levam em consideração a perspectiva das teorias mencionadas, que, conforme compreendemos, corrobora a necessidade de revisão das práticas docentes nos cursos de formação de professores (inicial e continuada).

Com a inserção da perspectiva dos novos letramentos (neste texto, entendidos como multiletramentos, multimodalidade, letramentos digitais e letramento crítico), nos conteúdos curriculares, temos observado a possibilidade de promover deslocamentos em algumas concepções sedimentadas, típicas da modernidade (totalidade do conhecimento, domínio da língua em suas variadas formas de expressão, busca de verdades únicas e aplicáveis a todos os contextos etc.), conforme discutimos em trabalho anterior (COSTA, 2008). A perspectiva de formação via estudo dos novos letramentos pode possibilitar uma revisão (releitura) de concepções sedimentadas e que permeiam o discurso da formação de professores de Língua Inglesa. Em outras palavras, os pressupostos teóricos dos novos letramentos possibilitam questionar a visão de que para formar um educador é preciso, primeiramente, suprir características “básicas” e “preliminares”, tais como o desenvolvimento da competência linguística e a aquisição de conteúdos.

Por entendermos que a gradual inserção dos referidos pressupostos teóricos, no âmbito da instituição na qual realizamos nossas atividades docentes, deve ser, sistematicamente, analisada a fim de que a contribuição de tais pressupostos possa ser avaliada de modo mais detalhado, realizamos uma pesquisa de pós-doutoramento², cujo objetivo foi investigar as possíveis contribuições da perspectiva dos estudos sobre os novos letramentos para a transformação ou a permanência de representações (cf. HALL, 1997) sobre a formação do professor de Língua Inglesa em um curso de licenciatura.

Neste presente texto, apresentamos parte dos resultados encontrados, após conclusão da investigação com vistas a contribuir para a reflexão

2 Essa pesquisa foi desenvolvida junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a supervisão da professora Dr^a Walkyria Monte-Mór e teve apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

em torno da formação de professores de Língua Inglesa e do seu ensino, além de fornecer subsídios de análise para o projeto “Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola”, inicialmente citado, do qual fazemos parte.

APRESENTANDO O CONTEXTO LOCAL

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição pública de ensino superior com sede na cidade de Campina Grande “PB, criada pela Lei Federal nº 10.419, em 09 de abril de 2002. A partir de 2010, a Unidade Acadêmica de Letras (UAL), que faz parte do Centro de Humanidades dessa universidade, passou a oferecer quatro cursos de licenciatura em Letras (Português; Português e Francês; Espanhol; Inglês), todos com base em novos projetos pedagógicos, contemplando as exigências legais e as diretrizes sobre o ensino e sobre as licenciaturas³. Durante a realização da pesquisa, o curso mencionado contava com 65 (sessenta e cinco) alunos, aproximadamente, sendo que, desse total, 12 (doze) alunos eram regidos por um projeto pedagógico que se encontra em fase de extinção.

Nesse projeto, a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, que possui uma carga horária de cento e cinquenta (150) horas, é oferecida no 7º período do curso. Essa disciplina possui três momentos distintos: 1) estudo sobre ensino/aprendizagem de Língua Inglesa e sobre a formação de professores; 2) experiência docente do licenciando por meio da realização de um minicurso⁴; e, 3) elaboração de relatório final (descritivo, analítico e crítico) sobre a experiência docente realizada ao longo do minicurso.

3 Tais exigências e diretrizes estão formalizadas, entre outros documentos, nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer CES 492/2001); na Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002; na Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002 e no Parecer do CNE 9/2001.

4 Esclarecemos que a prática de realização de um minicurso, nas dependências da IES em referência, deixou de ocorrer com as disciplinas voltadas para o Estágio docente, no novo projeto pedagógico do curso.

No primeiro momento da disciplina, os licenciandos leem e discutem: a) textos de autores que tratam da formação de professores, de modo geral; b) textos de autores que tratam especificamente da formação de professores de inglês; c) documentos oficiais “parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e, d) desde 2009, textos apresentando perspectivas críticas para o ensino de línguas, em especial, as teorias dos novos letramentos, de autores como Luke e Freebody (1997), Lankshear e Knobel (2003), Cope e Kalantzis (2000), Kress (2000, 2003), Monte Mór (2009), entre outros. Dessas leituras, os licenciandos devem selecionar alguns textos que nortearão as aulas ministradas nos minicursos e formarão a base teórica do relatório final.

No segundo momento, o minicurso mencionado é concebido e ministrado. Nele, cada licenciando deve atuar como ministrante e observador em, no mínimo, 20 (vinte) horas-aula, metade das quais, pelo menos, 10 (dez) horas-aulas como ministrante. Esse minicurso é direcionado a alunos do Ensino Fundamental⁵, devendo o licenciando responsabilizar-se pelo planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, sob a orientação do docente supervisor da disciplina.

No terceiro momento, os relatórios finais da disciplina são produzidos, nos quais os licenciandos descrevem e analisam suas práticas pedagógicas durante a execução do minicurso. Cada relatório contém: a) uma Introdução, com a apresentação da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I e das etapas de trabalho desenvolvidas durante o semestre; b) um capítulo dedicado à descrição detalhada das fases do planejamento do minicurso, com a referência bibliográfica básica de apoio; c) uma análise a partir de relatos individuais das experiências didático-pedagógicas dos licenciandos; e, finalizando, d) cópias dos materiais utilizados nas aulas pelos alunos: planos das aulas, atividades desenvolvidas etc.

Nossa pesquisa de pós-doutoramento teve, assim, como objeto principal esses relatórios finais, com vistas a identificar, nas experiências didáticas

⁵ O desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando para o seu exercício da docência no Ensino Médio ocorre com a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa II, que possui também uma carga horária de 150 horas.

descritas e nas reflexões empreendidas pelos licenciandos, as regularidades e/ou irregularidades que emergem em forma de materializações discursivas nesses relatos. Seis relatórios foram analisados: três deles são anteriores a 2009, ano no qual houve a inserção das teorias dos novos letramentos e multiletramentos no programa da disciplina, e, os outros três, de 2009 em diante. O estudo comparativo entre os resultados apresentados nos relatórios anteriores a 2009 com os outros três objetivou observar possíveis pontos de convergência/divergência entre os discursos analisados e a forma como essas referidas teorias provocam (ou não) mudanças nas práticas pedagógicas dos licenciandos e, sobretudo, qual a natureza dessas mudanças.

ANALISANDO OS RELATÓRIOS

Os relatórios analisados foram elaborados nos anos: 2004, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011. Iniciamos nossa análise observando a relação das propostas dos planos gerais dos minicursos com os tipos de atividades pedagógicas preparadas para os minicursos.⁶ Em seguida, avaliamos os relatos das experiências didático-pedagógicas dos licenciandos nos minicursos ministrados.⁷

Nos três relatórios iniciais analisados (de 2004, 2007 e 2008), os objetivos gerais dos minicursos foram, respectivamente: 1) “trabalhar a habilidade de leitura em língua inglesa a partir de diversos gêneros textuais, com base nos PCN⁸”; 2) “fornecer noções básicas de leitura e compreensão de textos em língua inglesa”; e 3) “desenvolver a capacidade de ler, ouvir e compreender textos relacionados ao modo como falantes de língua inglesa se identificam em alguns contextos de comunicação, em nível elementar”.

Nos três relatórios seguintes (de 2009, 2010 e 2011), os objetivos gerais foram: 1) “contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas em

⁶ Cf. análise completa sobre as propostas em Costa (2012a) e, sobre as atividades pedagógicas, em Costa (2012b).

⁷ A análise dos relatos pode ser encontrada em Costa (2014).

⁸ Nesse e nos demais casos, os objetivos estão expressos conforme apresentados nos relatórios.

relação à leitura em língua inglesa”; 2) “utilizar formas não tradicionais de ensino de leitura para mostrarmos aos nossos alunos que leitura não é apenas entender a tradução de cada palavra que contém um texto, mas sim efetuar uma leitura de vários aspectos não verbais que permeiam esse texto”; e, 3) “discutir como diferentes formas de expressão cultural em Língua Inglesa interferem na construção da cidadania na atualidade, atentando para os problemas emergentes como o *bullying* e a formação de ideias pré-concebidas”.

Reconhecemos que a opção por nortear a prática pedagógica por uma única habilidade de compreensão (oral ou escrita) ou produção (oral ou escrita) deve servir apenas para fins didáticos, uma vez que elas ocorrem sempre de modo concomitante, quando vistas de uma perspectiva multimodal (cf. KRESS, 2003). No minicurso, a escolha de uma habilidade a ser abordada é livre para os alunos. No entanto, nos objetivos analisados, nota-se a recorrência do trabalho com a habilidade de leitura, que é norteadada pelas orientações dos PCN (BRASIL, 1998). Isso fica bem ilustrado no objetivo geral expresso do minicurso realizado em 2004.

Embora a escolha da habilidade de leitura seja recorrente, percebemos que a perspectiva da qual ela é vista não é a mesma. Nos três relatórios iniciais analisados (de 2004, 2007 e 2008), o desenvolvimento das ações pedagógicas com tal habilidade parece estar direcionado para a aquisição de noções básicas de leitura em língua estrangeira. Trata-se de uma instrumentalização (prévia), que envolve a noção de gênero textual (terminologia empregada nos relatórios) e alguns procedimentos estratégicos lineares de leitura (reconhecimento da estrutura textual, elementos característicos constitutivos do texto etc.) para que se possa, finalmente, “ler um texto em inglês”.

A partir de 2009, essa preocupação com a instrumentalização deixa de ser tão evidente e os relatórios apresentam noções um pouco mais ampliadas sobre leitura e problematizam a maneira pela qual ela foi se constituindo na vida dos alunos. Nesse caso, é exemplar a proposta do minicurso de 2009, que pretendia provocar “mudança de atitudes com relação à leitura”. Nos minicursos de 2010 e 2011, com a inclusão de textos não verbais

variados (videoclipes, imagens etc.) de diferentes fontes de referência (não apenas livros didáticos), pode-se entender que a noção de leitura se amplia, aproximando-se da definição elaborada por Luke e Freebody (1997, p. 201), ou seja, ensinar leitura significa ensinar a “ler o mundo”. Além disso, há também a preocupação em questionar a visão de que leitura em língua estrangeira diz respeito única e exclusivamente à tradução de palavras e frases, como se pode ver no minicurso de 2010.

A fim de ampliar a compreensão acerca dos objetivos gerais dos minicursos, investigamos como eles estavam articulados com seus objetivos específicos. Iniciando pelos relatórios anteriores a 2009, o levantamento realizado tomou por base os planos de aula, em virtude de apenas um relatório ter incluído o Plano Geral do minicurso. Os objetivos específicos dos dois primeiros minicursos analisados (2004 e 2007) podem ser divididos em três grandes grupos. O primeiro envolve a familiarização com estratégias básicas de leitura, entre elas: reconhecimento da estrutura do texto (suas partes constitutivas), ideia central e informações específicas, palavras cognatas, palavras repetidas, campo semântico, marcadores discursivos, entre outras. O segundo grupo diz respeito ao trabalho com a noção de gênero textual, basicamente o reconhecimento de vários gêneros e suas características de apresentação, entre eles: carta, cartão postal, convite, carta do leitor, HQ (história em quadrinhos), *charge*, tira, cartum, panfleto, notícia, biografia, propaganda etc. O terceiro grupo tem relação com questões estruturais da língua inglesa e que, direta ou indiretamente, auxiliariam nos propósitos dos dois grupos anteriores, como é o caso do uso e forma de verbos no Passado Simples para compreender o gênero biografia, por exemplo. Além desse aspecto, outras questões abordadas são: processo de formação de palavras, ordem das palavras, grupos nominais, referentes contextuais, formas e usos do tempo verbal Presente Simples, entre outras.

Com relação ao minicurso de 2008, quase que a totalidade dos objetivos específicos alinha-se com propósitos direcionados para a produção oral. A abordagem de temas, tais como: apresentações, cumprimentos, profissões, informações pessoais etc. foram mobilizados para tal fim.

Na sequência, voltamo-nos para os relatórios realizados a partir de 2009, abordando-os da mesma forma que fizemos com os dos anos anteriores, ou seja, articulando as propostas dos minicursos com os objetivos específicos dos mesmos, entretanto, dessa vez, tomando por base o Plano Geral de cada minicurso.

Uma característica comum aos minicursos de 2009 e de 2011 é a inclusão de temas norteadores, a saber: “Adolescente e internet, saúde física e mental, identidade”, em 2009, e “Cultura, Identidade e Língua Inglesa no mundo”, em 2011. Nesses mesmos minicursos, os objetivos específicos foram, respectivamente, “mostrar ao aluno que há várias possibilidades de leitura de um mesmo texto; despertar uma leitura crítica, ou seja, considerar aspectos extralinguísticos (sociais, culturais, históricos), provocando um posicionamento do aluno” e “identificar formas de expressão cultural de Língua Inglesa; desenvolver estratégias de compreensão oral e escrita em Língua Inglesa; compreender os processos de construção da identidade de comunidades de Língua Inglesa e sua relação com o preconceito”.

Outra característica encontrada é que não há a predominância dos três focos mais evidentes (estratégias de leitura, gênero e estrutura gramatical), observada nos minicursos anteriores a 2009. Eles estão diluídos entre outras questões abordadas. O trabalho com gênero está presente, mas funcionando como meio para se atingir propósitos que se alinham com uma perspectiva de cunho mais educacional no ensino da Língua Inglesa. Em outras palavras, uma perspectiva que propicia ao aluno discutir e refletir sobre sua formação como cidadão inserido em um contexto específico com características específicas, as quais podem ser exploradas e, porventura, transformadas (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

O trabalho com estratégias de leitura também se apresenta de forma mais diluída e incorporada às atividades de leitura, isto é, não se constitui como um objetivo específico em si. Desse modo, a abordagem dessas estratégias e a exploração de questões linguísticas tornam-se mais anclares. Nesse sentido, vemos contribuição (convergência) da leitura dos textos so-

bre perspectivas críticas para o ensino de línguas estrangeiras, pois percebemos um deslocamento de uma abordagem linguística ou instrumental para uma abordagem educacional (cf. MONTE-MÓR, 2009).

Percebe-se também, nos minicursos a partir de 2009, um aumento de objetivos que buscam incorporar diferentes perspectivas de leitura. Para isso, há a inclusão de textos não unicamente verbais (videoclipes, capas de jogos eletrônicos, *blogs* diversos, conversas de salas de bate-papo, páginas de comunidades virtuais etc.), que foi recorrente nesses três minicursos. Entendemos que essa inclusão é fruto das leituras e discussões sobre novas formas de aprender, que levam a novas formas de pensar, preconizadas pelos estudos sobre os novos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; KRESS, 2003, entre outros).

Algumas noções começam a despontar como, por exemplo, em 2010, a de “construção de sentidos”, que, na forma como aparece, diz respeito à exploração e análise de conteúdos veiculados por meio de recursos multimídia; e, as de “leitura crítica e reflexiva” e de “desenvolvimento de criticidade”, que, no contexto, fazem referência, respectivamente, à exploração de vantagens e desvantagens de um determinado recurso de multimídia (jogos eletrônicos) e a uma tomada de posição com relação aos conteúdos veiculados por diferentes meios de comunicação. Ao empregar essas diferentes formas de textualidade, as propostas buscaram provocar uma ampliação nos modos de leitura, questionando a concepção de que leitura é um processo de decodificação linear de palavras, cujos sentidos são equivalentes entre línguas.

No minicurso de 2009, observa-se também a noção de “leitura crítica”, que compreendemos dizer respeito a uma interpretação de aspectos positivos e negativos do uso da internet (um dos temas norteadores desse minicurso). No minicurso de 2011, emergiram questões como “construção de identidades”, “multiculturalismo” e “preconceito” “traduzidas em propostas de atividades que propiciaram ao aluno um contato com diferentes realidades de falantes da língua inglesa de diversas partes do mundo, levando-o a

(re)avaliar seu contexto de origem. Julgamos que essas propostas atendem ao objetivo geral do minicurso (“construção da cidadania na atualidade”) ao tomarmos, novamente, contribuição de Menezes de Souza e Monte Mór (2006) sobre cidadania, que diz respeito à compreensão sobre o lugar ou posição que uma pessoa ocupa na sociedade. Ou seja, ser cidadão significa entender as condições sociais, históricas, culturais etc. que fazem com que um indivíduo tenha e forme suas opiniões e, sobretudo, se e como quer revê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que nossa pesquisa de pós-doutoramento investigou o impacto das teorias sobre os novos letramentos em um programa de formação docente. Com base nas propostas dos planos gerais dos minicursos vinculados à disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I preparadas por licenciandos para alunos do Ensino Fundamental, nosso objetivo foi demonstrar como entendemos que tais propostas convergem com perspectivas críticas para o ensino de língua estrangeira por meio de um estudo comparativo entre minicursos ocorridos antes de 2009, ano no qual houve a inserção dessas teorias no programa dessa disciplina, com outros três minicursos oferecidos após essa inserção.

Nota-se, de modo mais evidente, uma diminuição da preocupação com aspectos meramente estruturais da língua inglesa e uma agregação de propósitos educacionais no ensino dessa língua estrangeira. Com isso, a instrumentalização por meio de estratégias de leitura, juntamente com a identificação de diferentes gêneros discursivos no trabalho com textos verbais deixam de ser centrais e passam a figurar como auxiliares para se abordar questões educacionais. A inclusão de temas norteadores nos minicursos, bem como o surgimento das noções de “leitura crítica e reflexiva” e “desenvolvimento de criticidade”, aqui entendidas como práticas de “reposicionamento do olhar”⁹, são ilustrativas dessa abordagem educacional citada.

⁹ Expressão utilizada pela professora Dr^a Walkyria Monte-Mór no curso “Interpretação e Linguagem”, ministrado no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, São Paulo, em 2011.

Outro aspecto que se destaca diz respeito à noção de leitura como um processo de construção de sentidos, no qual é possível promover um diálogo entre diversas materialidades textuais que, por fim, ajudam a transformar a concepção de leitura como processo de descobrimento de sentidos.

Para a formação de professores, evidencia-se a pouca importância da linearização no processo formativo, ou seja, a formação de um educador não é uma etapa decorrente de um aprimoramento linguístico, de um preenchimento de “lacunas conteudísticas” ou de uma preparação técnica modelar “representação recorrente encontrada, conforme expusemos inicialmente. Essa perspectiva parece ter contribuído para a Prática de Ensino, no sentido de problematizar a noção de aula e de professor modelares, valorizar a elaboração e construção conjunta (entre professor e alunos) de planos de aulas contextualizados e, finalmente, incluir a noção de que a Língua Inglesa pode ser vista como um meio pelo qual se aborda e se discute questões de naturezas diversas “tarefa que parece restrita a outras disciplinas oferecidas na Educação Básica. Para esse aspecto, acreditamos na necessidade de se compreender que todo o corpo docente dos cursos de Letras está, igualmente, envolvido no processo de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 28 set. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES492.pdf>> Acesso em: 28 set. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSTA, M. A. M. . Uma análise sobre a inserção das teorias dos novos letramentos e multiletramentos em um curso de formação docente. In: Vanderlei J. Zacchi; Paulo Rogério Stella. (Org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. 1 ed. Maceió: Edufal, 2014, p. 181-198.

_____. A prática de ensino de língua inglesa e a perspectiva dos novos letramentos: relatos de experiências. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (IX CBLA), 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro, 2012a. v. 1. p. 1-13.

_____. Investigando o impacto das teorias dos novos letramentos em um programa de formação docente. In: III Congresso Internacional da ABRAPUI, 2012, Florianópolis. *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Florianópolis, 2012b. p. 1-12.

_____. *Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês*. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, 2008.

HALL, S. *Representation: cultural representations and signifying practices*. New York: Sage Publications, 1997.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

_____. Literacy and multimodality. In: _____. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003, p. 35-60.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, G. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill: Hampton Press, Inc., 1997, p. 185-225.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MONTE-MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 177-189.

O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA NA CONTEMPORANEIDADE

Mônica Fiuza Bento de Faria (UFRN/UFF)

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire

Falar sobre o tema do Ensino de Línguas Estrangeiras na Contemporaneidade parece-me quase tão desafiador quanto este ensino.

Tentarei, então, discorrer sobre o tema, sem nenhuma pretensão de articulação definitiva, pois *estando* ou *sendo* professora de francês, cada vez mais essas questões rondam minha cabeça.

Conta uma lenda que, no passado distante do VI século A.C., dois famosos sábios chineses reuniram seus seguidores para discutir a importância da cultura. Por serem muito brilhantes, eram conhecidos como os dois dragões do saber, um em plena maturidade e o outro, quase no final da vida, o dragão velho.

As discussões dos seguidores duraram três dias. Enquanto isso, os dois sábios permaneceram em meditação para, no final, resumirem suas teorias em uma só palavra.

Passado os três dias, todos se reuniram em sessão solene, formando uma mandala, para conhecer o conteúdo de duas pequenas caixas de sândalo feitas da mais antiga madeira encontrada na China. Cada uma

continha uma palavra que melhor expressaria a essência da cultura. Para surpresa geral, quando as caixinhas foram abertas, a palavra escrita pelos sábios foi exatamente a mesma: EDUCAÇÃO

Educar, governar e analisar, segundo Freud, são três impossibilidades. Porém, como o impossível parece ser sempre o desejo de todos dessa nossa espécie, insistimos sempre nesses três impossíveis e, como podemos ver na lenda, há séculos! De Platão, Aristóteles... Até os dias de hoje.

A China é uma das mais antigas civilizações conhecidas, o Império Chinês existia antes mesmo da ascensão de Roma no mundo antigo, e perdurou mesmo após a queda do Império Romano. Sua cultura influenciou vários países vizinhos como o Japão e a Coreia, sobrevivendo até a atualidade com muitos de seus costumes culturais. O mandarim é o dialeto mais falado, porém, existem outros como, o wu, o cantonês, os dialetos min, jin, xiang, keja, gan, entre outros.

Diante desse fato, embora a lenda não nos dê detalhes a respeito, podemos facilmente imaginar que se esses dois sábios e seus seguidores não falassem outras línguas ou dialetos, além de seus próprios idiomas, não poderiam discutir nem entender a tal palavra escolhida pelos sábios.

Assim, falar e compreender a língua do outro no mundo antigo ou na contemporaneidade permite troca de informações e, por conseguinte, talvez um conhecimento.

Hoje, vemos as fronteiras físicas apagarem-se cada vez mais. Resistem ainda aquelas para os tratados comerciais, para a diplomacia e coisas do gênero. Pois, o “universal” é uma invenção do pensamento grego, não apenas como conceito, mas como modo de ver a realidade ou como atitude diante dela. A tradição ocidental incorporou essa herança nos grandes campos do desenvolvimento de seu pensamento “ a filosofia, a ciência, a religião cristã.

De acordo com François Jullien, professor de filosofia na Universidade de Paris e sinólogo, a pretensão de universalidade do conhecimento

e dos valores é, talvez, uma característica da cultura ocidental, ou melhor, das culturas que se formaram pela influência greco-romana e cristã, projetando-se hoje sobre toda a grande diversidade de culturas de nosso mundo. Que a realidade tenha uma unidade, que possa ser pensada como totalidade é resultado da visão dessa cultura, logo, é uma forma particular “ isto é, de uma cultura determinada “ de ver a realidade. Essa questão tornou-se especialmente pertinente no mundo contemporâneo globalizado pela economia de mercado e pela comunicação.

François Jullien (JULLIEN F, 2009) que viveu e estudou muitos anos na China, tendo escrito vários livros sobre o pensamento e a cultura chineses, traz essa experiência e esses conhecimentos para uma reflexão sobre as diferenças, as rupturas, os abismos mesmo entre as culturas do Ocidente e as do Oriente, levantando a questão sobre a necessidade e a possibilidade do diálogo entre culturas. Sob que condições esse diálogo, que envolve alguns paradoxos, pode efetivamente se construir para além, por um lado, da pretensão universalizante da cultura ocidental que a tudo parece englobar, e, por outro, do caráter frequentemente autocontido ou autorreferente das culturas orientais? Para Danilo Marcondes, professor de filosofia da PUC-Rio e da UFF, essa é uma das provocações mais estimulantes do autor neste nosso atual contexto, e nas palavras de François Jullien: de crise das últimas “mitologias do homem”.

Daí resulta, em primeiro lugar, que o plural das culturas deve ser visado não mais sob o ângulo inventariante da diferença (sob uma *razão demarcadora*), mas sob aquele exploratório da defasagem que põe em tensão, descobre até onde vão os possíveis e revela a diversidade das culturas como uma profusão de recursos a explorar. Maneira de estimular a passar de uma estéril defesa da identidade cultural à fecundidade originada de uma resistência à uniformização tal como engendrada pela globalização. Um “diálogo” das culturas não terá, por sua vez, efetivamente força a não ser fazendo atuar esse dia da defasagem e do negativo e, ao mesmo tempo, sabendo situar-se exclusivamente sobre esse plano comum do inteligível

(logos). Pelo dispositivo que assim instaura ao erigir as diversas culturas face a face e sem mais supor universalidade dada previamente, para produzir novas condições, um infinito canteiro de obras doravante aberto depois que as últimas mitologias do Homem periclitaram.

Vimos nos séculos passados a primazia dessa razão demarcadora, onde operava certo “regionalismo”, onde o que se observa é o princípio de exclusão. Por exemplo:

- Natureza x cultura,
- Ciências naturais (aquilo não produzido pelo homem) x ciências humanas (produzido pelo homem)
- Mente x corpo
- Público x privado
- Individual x coletivo

Mesmo se, ainda hoje, podemos verificar a permanência em certas realidades dessa *razão demarcadora*, quero crer que entramos na era da *razão transitiva*, onde o interesse reside nas trocas, na comunicação, na *homogeneidade*. Homogeneidade, no sentido de ‘ter algo em comum’, de haver um ‘denominador comum’, onde o importante seria o modo de articulação.

O princípio de homogeneidade decorre do chamado ‘princípio cosmológico’, isto é:

1. As propriedades do universo são as mesmas para todos os observadores, desde que vistos em uma escala suficientemente grande,
2. A parte do universo que podemos ver é uma amostra representativa do mesmo (sendo o mesmo \neq igual, isto é, possui os mesmos efeitos da lei da física, por exemplo, a gravidade)
3. As mesmas leis da física se aplicam em todos os lugares (isotropia)

“Observadores” significa qualquer um, em qualquer posição no Universo, não apenas qualquer observador humano em qualquer posição na Terra: como explica Andrew Liddle (LIDDLE A, 2003):

O princípio cosmológico significa que o Universo parece o mesmo, não importando quem quer que você seja ou onde quer que você se encontre”. Observadores não são necessariamente humanos. (LIDDLE A, 2003, p. 31)

No campo da biologia também percebemos que a *razão demarcadora* cede o lugar à *razão transitiva*. Segundo os pesquisadores chilenos Varela/ Maturana, a cognição é um fenômeno biológico enraizado na organização básica do ser vivo, que no seu processo destaca-se a autonomia e a capacidade de auto-organização (em ciências cognitivas seria o conceito de enação). Por exemplo, hoje é impensável aceitarmos o modelo sequencial e “localizacionista” nos estudos do sistema nervoso. Tudo está conectado, em rede.

Assim, não há mais no nosso tempo, hiato entre algo produzido e o conhecimento sobre a produção. No momento em que se produz algo, imediatamente surge uma reflexão/ um pensamento a respeito, uma produção de conhecimento. Aqui, vale fazermos a diferença entre produção técnica que não gera conhecimento científico e produção tecnológica que gera conhecimento científico. A própria tecnologia produziu um conhecimento sobre a tecnologia.

Para o psicanalista MD Magno (MD MAGNO, 2002) a ideia de um campo homogêneo como anterioridade lógica a toda e qualquer diferença nunca foi abandonada. Ele afirma a especificidade do **Haver** (Conjunto aberto de tudo que há e que pode vir a haver. Inclui o chamado Universo) como neutro e indiferente, hierarquicamente anterior e superior tanto à matéria quanto ao pensamento. A superioridade hierárquica do Haver torna-se evidente ao experimentá-lo como **Um** sem excluir a **Multiplicidade** de sua fractalização. Afirmar o **Um** sem destituir o **Múltiplo** exige uma mudança de perspectiva e implica operar para além da lógica binária simples. Se anteriormente recorriamos a dicotomias tais como: natural x artificial, corpo x mente, sujeito x objeto, livre arbítrio x fatalismo, etc.; agora temos: uno e múltiplo, material e imaterial, abstrato e concreto, verbal e não verbal, transcendental e imanente, evento e escolha.

Diante dessa realidade, o ensino das línguas poderia comportar uma pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento daquele que está inserido no processo de aprendizado e que, por isso, inclui as dimensões do haver (corpo, sociedade, ideia, imagem, emoção, palavra, som, silêncio...). Se método houver, que seja se possível um método centrado na vivência/experiência e não na abstração, evocando sempre a imaginação de alunos e professores para reunir o objetivo, o subjetivo e o que surgisse daí; onde o estudo da língua estrangeira fosse lúdico, da ordem do sensível, cômico e dramático, atraente e emergente da relação transferencial entre aluno, classe, professor e fontes de produção. Pois, quem estuda sem vivência, absorve o ensino somente no nível racional e logo o esquece.

A transmissão do ensino inútil propicia a alienação e o desperdício da inteligência do aluno, do professor e da Instituição, bem como dos recursos das famílias e da sociedade que o custeia.

Nesta perspectiva, cada professor estaria convidado a construir sua própria abordagem metodológica que poderia estar vinculada a uma reflexão na ordem da *razão transitiva* (que “transa”, que dialoga). Assim, vinculada a suas experiências, competências e apetências. E, claro, levando em conta as especificidades de cada contexto.

Talvez essa caminhada seja mesmo no sentido de um « ecletismo metodológico » e de uma ‘arte’, no sentido de singularidade e de articulação. Ou ainda, se quisermos, buscando um “anarquismo epistemológico”. Aqui, convém lembrar que anarquismo significa, antes de tudo, oposição a um princípio único, absoluto, imutável de ordem, e não oposição a toda e qualquer organização. Na sua tradução metodológica, não significa, portanto, ser contra todo e qualquer procedimento metodológico, mas contra a instituição de um conjunto único, fixo, restrito de regras que se pretenda universalmente válido, para toda e qualquer situação - ou seja, contra algo que se pretenda erigir como “o” método, como a característica distintiva, demarcadora do que seja ciência.

Paul Feyerabend nos diz que esse anarquismo difere tanto do ceticismo quanto do anarquismo político (religioso). Ao anarquista epistemológico, não lhe é indiferente um ou outro enunciado e desejará, talvez, defender certa forma de vida combatida pelo anarquista político ou religioso, mantendo ou alterando seus objetivos e estratégias, na dependência do argumento, do tédio, de uma experiência de conversão ou de outros fatores de ordem emocional e de força persuasiva. O anarquista epistemológico não se recusará a examinar qualquer concepção, admitindo que, por trás do mundo tal como descrito pela ciência, possa ocultar-se uma realidade mais profunda, ou que as percepções possam ser dispostas de diferentes maneiras e que a escolha de uma particular disposição correspondente à realidade não será mais racional ou objetiva que outra (FEYERABEND, 1977).

Em filosofia, damos o nome de ecletismo à escola de Potamon da Alexandria, que recomendava escolher dos diferentes sistemas aquilo que há de melhor para construir um novo sistema.

É o que fazemos nesse mundo sem fronteiras. No campo do ensino das línguas estrangeiras, essa postura corresponderia à adoção de diferentes princípios à condição de serem conciliáveis e, se possível, eficaz no ‘aqui/agora’.

Na verdade, geralmente, os professores permanecem os mesmos quando escolhem uma ou outra metodologia, pois é difícil renegar as “verdades” antigas, isto é, hábitos e experiências que se lhe revelaram proveitosas ou mesmo, ficaram fixadas, por repetição ou recalçamento.

Além disso, é preciso muito desprendimento e sensibilidade para o professor detectar aquelas situações, às vezes tão raras, mas as mais criativas, nas quais o estudante é professor e o professor, um estudante, isto é, quando aluno e professor, mesmo parecendo estarem em lado opostos, se colocam “iguais”. Ou melhor, quando está em operação a *razão transitiva*. Mesmo que a estrutura seja completamente heterogênea: divisão por departamentos, áreas, disciplinas...

No entanto, com um pouco mais de esforço e experiência, o professor pode balizar as suas fantasias pedagógicas servindo-se de componentes objetivos válidos cientificamente. Dar “asas à imaginação” para ensinar significa, na realidade, deixar a imaginação usar suas asas, que ela normalmente já possui.

Pois segundo MD Magno, essa espécie é a única que parece possuir uma espécie de ‘maquininha’ que nos capacita a desejar o contrário diante de qualquer coisa que compareça, isto é, capacidade de avessar. Definida por ele como **Revirão** “Máquina lógica tomada como metáfora dos movimentos do psiquismo e do Haver. Decorre da ALEI e se presentifica para as IdioFormações¹ na possibilidade que têm de pensar, querer e mesmo produzir o avesso de tudo que lhes é apresentado. Magno propõe uma reformatação da Psicanálise, que nomeia de *Novamente*, termo que tem origem na ideia de “Freud outra vez” ou “uma mente renovada”.

Com os artefatos teóricos dessa nova psicanálise, Magno explica que nós humanos somos formações que, mesmo próximos dos primatas temos uma diferença radical: nossa produção, isto é, toda a produção que existe e existiu na face do planeta.

MD Magno distingue então três formações, então, para definir o “humano”:

A formação primária, *o primário*, a constituição física. Esta seria composta de um *autossoma* (nossa arquitetura biótica: proteínas, DNA...) e de um *etossoma* (nossa programação genética, comportamental, funcional). Difícil é separar, diante de tanta produção cultural, o que advém do cultural e o que advém do *etossoma*. Hoje, com as novidades das pesquisas na área da neurociência, é impossível crer que exista um “bebê tábula rasa”.

A formação originária, *o originário*. Nascemos com ela, funcionando de acordo com o princípio de catoptria (espelho), diferente dos

¹ Uma (qualquer) formação que tenha disponível para si (mesmo que não aplicada hic et nunc) a HiperDeterminação. O Haver e o Homem são exemplos de IdioFormações.

animais. É a competência/aparelho que temos de avessar, isto é virar pelo avesso (como um espelho radical) toda e qualquer formação, tudo aquilo que se apresente para nós. Os filósofos tomaram *o originário* e transformaram em dialética. A isto, Magno nomeia de *revirão*, pois acredita que esse aparelho/competência é mais amplo que uma questão dialética. Ao funcionamento pleno desse aparelho - *revirão* - ele chama de *hiperdeterminação*, pois dizendo sim ou não, faz diferenciação.

As formações secundárias, *o secundário*, conjunto de todas neoformações que chamamos de cultura, de linguagem. Toda a produção (“próteses”), por exemplo, o “voar”: o homem não voa, mas criou o avião e passou a voar. O secundário interveio no primário e o homem passou a voar.

Temos, às vezes, conjuntos de formações primárias (as doenças, por exemplo) extremamente resistentes (vejam a dificuldade que a medicina tem para cuidar de algumas doenças) e, de outro lado, as formações secundárias que se congelam, se cristalizam tornando-se também extremamente resistentes. Fica, então, difícil de mexer nas formações secundárias. É fato, que se produz coisas criativas, poéticas, etc., mas logo, isso vira produto cultural. O novo então se cristaliza, ficamos viciados nas formações culturais (MDMAGNO,2004).

Eis aí, o desafio do professor de língua estrangeira e de todos dessa espécie: revirar, revirar..., sempre que puder.

Para terminar, permito-me uma brincadeira: se os sábios chineses conhecessem a psicanálise, escreveriam “educação para o *revirão*”

REFERÊNCIAS

FEYERABEND, P. *Contra o método*. Livraria Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 1977.

JULLIEN F., *Diálogo entre as culturas*, Ed. ZAHAR, Rio de Janeiro, 2009.

LIDDLE, A., *An Introduction to Modern Cosmology*, Ed Wiley, west Sussex, England, 2003.

MATURANA, H e VARELA, F.J., *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento*, Palas Athenas, 2010.

MD MAGNO, *A psicanálise, novamente. Um pensamento para o século II da era Freudiana*, Ed. Novamente, Rio de Janeiro, 2004.

_____. *Revirão 2000/2001*, Ed. Novamente, Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Psicanálise: Arreligião*, Ed. Novamente, Rio de Janeiro, 2002.

O PAPEL DAS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E DAS ATITUDES LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Idelso Espinosa Taset (UFMG)

RESUMO

Este artigo resume os aspectos fundamentais do marco teórico de uma pesquisa sobre as crenças de aprendizagem de línguas de dezenove principiantes brasileiros sobre a escrita em um curso de Espanhol como Língua Estrangeira com o objetivo de mostrar o papel das crenças e das atitudes linguísticas no processo de ensino/aprendizagem e o estado da questão. A investigação visava identificar (a) a importância que esses alunos atribuem a escrita como meio e objeto de aprendizagem; b) a atitude que adotam na realização de tarefas de expressão escrita dentro e fora da sala de aula; c) as estratégias que eles consideram adequadas para aprender a escrever em espanhol e d) a relação entre as crenças e ações dos participantes a respeito da escrita. O marco teórico da pesquisa esteve integrado, fundamentalmente, pelos conceitos de crenças, atitudes e ações (AJZEN; FISHBEIN, 2000; BARCELOS, 2000; DEWEY, 1933; FISHBEIN; AJZEN, 1975; COOPER; FISHMAN, 1974), estratégias de aprendizagem (O' MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990) e a situação da escrita em língua estrangeira (HARKLAU, 2002; KERN; SCHULTZ, 2005; O' BRIEN, 2004). Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, observações de aulas e notas de campo. O estudo mostra uma enorme lacuna na investigação da escrita em língua estrangeira de modo geral e particularmente acerca das crenças sobre essa habilidade linguística.

Palavras-chave: Crenças de aprendizagem. Atitudes. Escrita. Estratégias de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Neste artigo se pretende descrever os aspectos fundamentais do marco teórico de uma pesquisa realizada com dezenove aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira (ELE) numa escola de línguas na capital federal brasileira com o objetivo de identificar, descrever e analisar as crenças e atitudes desses indivíduos sobre o papel da escrita no processo de aprendizagem dessa língua. Primeiro serão abordados os conceitos básicos de crenças, atitudes e ações/estratégias, bem como as relações que existem entre esses construtos. Em seguida serão apresentadas algumas reflexões sobre os estudos de crenças e particularmente das referidas à escrita em língua estrangeira.

As investigações sobre crenças de aprendizagem de L2/LE estão baseadas no pressuposto de que elas condicionam as atitudes e ações/estratégias dos alunos perante a tarefa de aprender, ora facilitando, ora dificultando o processo (BARCELOS, 2000; ESPINOSA, 2006, HORWITZ, 1988; VICTORI, 1999). Já foi observado que estudantes de línguas com bons resultados na aprendizagem possuem certos conhecimentos sobre esse processo, suas próprias habilidades e o uso de estratégias efetivas para aprender. Isso não significa, no entanto, que alunos com resultados menos satisfatórios careçam de crenças ou conhecimentos a respeito desses aspectos.

Desse modo, se os alunos acreditam que a melhor maneira de adquirir uma língua estrangeira é memorizando suas estruturas, “é provável que eles tenham atitudes positivas em relação à aprendizagem da gramática e o vocabulário e utilizem estratégias de análise, memorização e prática” (BENSON; LOR, 1999, p.459). Da mesma maneira, podemos esperar que se eles acreditam que a escrita não os ajuda a aprender a língua e/ou que o domínio dessa habilidade não tem nenhuma utilidade para eles, dificilmente adotarão uma atitude favorável perante tarefas dessa natureza.

Os estudos sobre crenças de aprendizagem de L2/LE são relativamente recentes, mas já têm suscitado um grande interesse entre os lin-

guistas aplicados de todo o mundo, inclusive no Brasil. Sua relevância no âmbito da Linguística Aplicada se manifesta na existência de um grande número de investigações a respeito desse tema, no fato de ser objeto de debate em diferentes foros especializados brasileiros e internacionais, e na atual tendência crescente das pesquisas sobre esse assunto. Barcelos (2006, p. 16) destaca essa realidade lembrando a complexidade do tema e o fato de ser subestimado na literatura da área e entre muitos professores.

Dewey (1933, p. 6) define crenças como uma forma de pensamento que abrange “todos os assuntos sobre os quais ainda não temos um conhecimento certo, mas que nos dão confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos no presente como verdadeiros”. Com outras palavras, si o indivíduo acredita (tem certeza) de que um determinado objeto de crença (pessoa, acontecimento, fenômeno, ação...) tem determinados atributos (propriedade, qualidade, consequências...); ele confiará o suficiente para agir, e verificará a consistência de sua crença, validando-a ou rejeitando-a, num processo recorrente de reconstrução e de ressignificação.

A simplicidade desta representação não ignora a complexidade da formação e do funcionamento das crenças, dois processos ancorados na experiência e em constante interação com o contexto, no seu sentido mais amplo. Ela tampouco desconsidera a probabilidade de que, na maioria das situações, o indivíduo não tenha consciência das crenças que guiam suas atitudes e ações e que, em outras, fatores contextuais o levem a agir em contradição com suas crenças, atitudes e intenções.

A citada definição de crenças (DEWEY, 1933, p. 6), oriunda da Filosofia da Educação, se complementa com uma perspectiva psicossocial (AJZEN; FISHBEIN, 2000; FISHBEIN; AJZEN, 1975) que as coloca dentro da categoria cognitiva e as define como “a probabilidade subjetiva de [existir] uma relação entre o objeto da crença e algum [...] atributo” (FISHBEIN; AJZEN, 1975, p. 131), isto é, “representam a informação que a pessoa tem sobre o objeto da crença - uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, uma ação, um acontecimento, etc. “[...] e associam

esse objeto a algum atributo - outro objeto, peculiaridade, propriedade, qualidade, característica, resultado, consequência... -“ (FISHBEIN; AJZEN, 1975, p. 12).

Os termos “objeto” e “atributo” são usados por estes autores no seu sentido geral para fazer referência a qualquer aspecto do mundo do indivíduo. Por exemplo, um professor pode acreditar que a revisão de todos os erros encontrados nos textos escritos de seus alunos de ELE (objeto da crença) melhora a competência textual e a interlíngua (atributo) desses aprendizes.

Mas a maior contribuição da perspectiva psicossocial ao estudo das crenças parece estar na teoria de ação planejada “ TAP¹ (AJZEN; FISHBEIN, 2000; FISHBEIN; AJZEN, 1975). Essa teoria postula que a ação humana está guiada por três tipos de crenças sobre: a) as prováveis consequências da ação (crenças sobre a ação²), b) as expectativas normativas dos outros (crenças normativas³), e c) a presença de fatores que podem impulsionar ou obstaculizar a concretização da ação (crenças de controle⁴).

As primeiras representam a probabilidade subjetiva de que a ação produzirá um determinado resultado e levam a uma atitude favorável ou desfavorável a respeito da ação, segundo o grau de positividade ou negatividade em que sua concretização seja avaliada. As crenças normativas constituem a percepção do indivíduo sobre a maneira como seus referentes sociais (família, amigos, instituições...) vão avaliar sua ação (norma subjetiva); enquanto as de controle têm a ver com a percepção da pessoa sobre a presença de fatores que possam facilitar ou impedir a ação e sua própria habilidade para concretizá-la (percepção do controle sobre a ação-PCA⁵).

Um exemplo - bastante simples - seria o seguinte: Se um indivíduo acredita que estudar Espanhol vai ser benéfico para ele (crença sobre a

1 Theory of Planned Behavior

2 Behavioral beliefs.

3 Normative beliefs.

4 Control beliefs.

5 Perceived behavioral control.

ação); que seus parentes, amigos, colegas de trabalho e/ou estudo vão avaliar positivamente essa decisão sua (crenças normativas) e que ele é capaz de aprender essa língua, que esse objetivo não é extremamente difícil e sente-se disposto a investir - esforço, tempo, dinheiro - para atingi-lo (crenças de controle), muito provavelmente ele estudará Espanhol se as condições o permitirem (a existência de instituições que ensinem essa língua, a disponibilidade de horários, etc.).

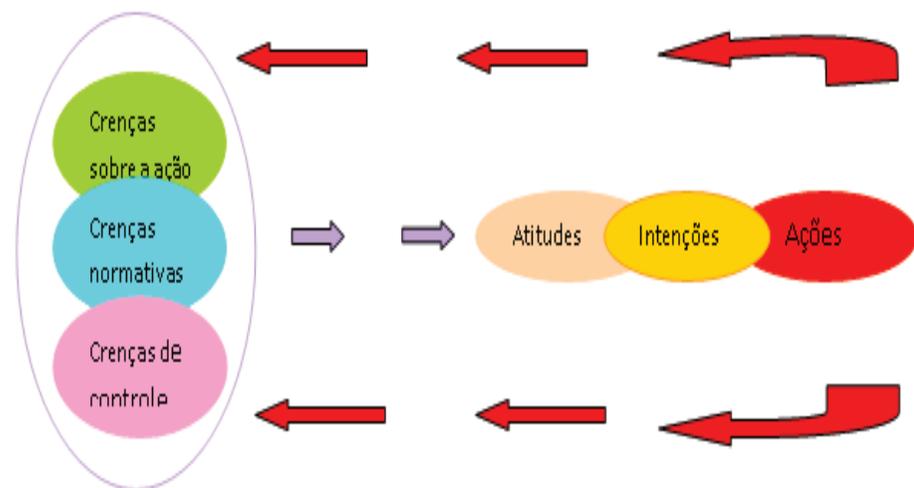
Ao estabelecer estas três categorias de crenças, a TAP nos apresenta a noção de atitudes, ou seja, sistemas de crenças que predispoem o indivíduo em pró ou em contra de um determinado objeto psicológico (outro objeto, uma pessoa, uma ação, etc.), chegando a concretizar-se em ações se as circunstâncias contextuais o permitem. Eis a importância de identificar e analisar as crenças de aprendizagem e as atitudes linguísticas dos alunos.

Para Rokeach (1968), as atitudes constituem uma organização, um sistema, relativamente estável de crenças acerca de um objeto ou situação que predispoem o sujeito para responder preferentemente em um determinado sentido. Este sistema “alberga, em alguma forma psicológica organizada, mas não necessariamente lógica, todas as incontáveis crenças de uma pessoa sobre a realidade física e social“ (p.2). Em outras palavras, as atitudes formam o sistema fundamental pelo qual orientamos e definimos nossas ações e as relações com o meio em que vivemos.

Como se pode ver, a posição de Rokeach (1968) a respeito do papel predominante das crenças na formação de atitudes é análoga à de Fishbein e Ajzen (1975) que as consideram como sendo as bases dessa formação. Na estrutura conceitual desses dois autores se estabelece uma distinção entre os elementos que a integram: crenças, atitudes, intenções e ações, mas o maior interesse está na relação entre esses conceitos. Para eles, “a totalidade das crenças de uma pessoa serve como base informativa que, em última análise, determina suas atitudes, intenções e ações” (p.14).

Na figura se ilustra a relação sistêmica, dinâmica e interativa entre crenças e ações. As crenças da pessoa sobre: a) as consequências da ação

(crenças sobre a ação), b) o que outras pessoas pensam sobre essa ação (crenças normativas), e c) a capacidade/habilidade do indivíduo para realizá-la “a auto eficácia e a controlabilidade (crenças de controle) representam a base cognitiva para a formação de atitudes favoráveis ou desfavoráveis à realização da ação dentro de determinadas condições contextuais. Assim sendo, o processo se desenvolve a partir das crenças na direção das atitudes, das intenções e das ações para, em seguida, fazer o percurso inverso.



Relação crenças-atitudes-intenções-ações.

Ajzen e Fishbein (2000, p. 2) vêem as atitudes como “resíduos de experiências passadas que guiam a ação futura” (ver Dewey, 1976) na forma de crenças; mas esclarecem que “só um número relativamente reduzido de crenças [independentemente de refletirem ou não a realidade com precisão] influenciam as atitudes [...] e são consideradas [seus] determinantes predominantes” (p. 5) dentro de aglomerados de crenças.

Morales (1989) concorda com estes autores no sentido de que nem todas as crenças produzem atitudes, mas as que se destacam levam a pessoa a tomar uma posição. Ele ilustra esta assertiva com o seguinte exemplo:

Si se cree que el fenómeno X es rural, o sea, lleva signos de rusticidad, inelegancia, etc., se suele producir una actitud negativa hacia él y ello puede afectar la actuación del individuo en el plano lingüístico y en otros.

Se [alguém] acredita que o fenômeno X é rural, ou seja, carrega sinais de rusticidade, deselegância, etc. normalmente se forma uma atitude negativa ao seu respeito e isso afeta a atuação do indivíduo no plano lingüístico bem como em outros. (p. 235)⁶

Já as atitudes linguísticas, segundo Moreno Fernández (1998), são as manifestações das atitudes sociais dos indivíduos, relativas especificamente tanto à língua e ao uso que dela faz a sociedade, como aos falantes da língua em questão e sua cultura.

Num estudo de 2002, González Riaño e Huguet Canalís descrevem uma dúzia de investigações que demonstram a existência de uma estreita relação entre o aproveitamento acadêmico de estudantes de L2 e suas atitudes positivas perante a cultura e os falantes da língua-alvo. Isto é, essas pesquisas mostraram que as atitudes dos aprendizes em relação com a língua que tentavam dominar influenciavam na aquisição dessa língua. E é evidente que essa influencia pode ser positiva ou negativa, segundo o signo das atitudes.

Segundo as pesquisas analisadas por González Riaño e Huguet Canalís (2002), quando alguém manifesta que tal língua não “soa bem”, normalmente está dizendo que não gosta dos falantes dessa língua. E se alguém disser que uma língua é “pouco importante”, isso significa que não vale a pena esforçar-se para aprendê-la. O mesmo fenômeno ocorre no caso contrário: dizer que uma língua é “importante” é dizer que vale a pena estudar essa língua e que seus falantes são, de algum modo, também

⁶ Sobre atitudes linguísticas ver Cooper e Fishman (1974) e Morales (1989).

importantes. E nesse caso, o indivíduo estará disposto a investir tempo, esforço e recursos na aprendizagem.

Até aqui parece claro, então, que em matéria de ensino/aprendizagem de línguas, as atitudes linguísticas estão formadas por sistemas de crenças de aprendizagem relativas à natureza da língua e como ela é aprendida/adquirida, bem como a outros objetos de crenças que incidem direta ou indiretamente no processo de ensino/aprendizagem.

O terceiro componente no modelo psicossocial das crenças são as ações/estratégias. Segundo a TAP, a ação é a resposta clara e observável dentro de uma determinada situação e constitui uma função das crenças a respeito dessa ação. Em outras palavras, dentro de um sistema de crenças “cada uma delas associa a ação a certo resultado ou a alguns dos [seus] outros atributos tais como o custo da ação” (AJZEN, 1991, p. 191). Nesse processo, esses atributos são avaliados positiva ou negativamente, o que equivale à formação de uma atitude a respeito da ação.

Para Barcelos (2006, p.26), a relação entre crenças e ações não é de causa e efeito, mas recíproca, interativa; ou seja, as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e as reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança das crenças e/ou a formação de novas crenças. Sendo assim, um aluno de E/LE, num curso onde se ensina a escrever nessa língua e se estimula à realização de variadas atividades de escrita, pode perceber que a expressão escrita o ajuda a desenvolver a sua interlíngua e, ainda, contribui para melhorar seus textos em Português e Espanhol, e isso talvez o leve a acreditar que a escrita é benéfica e impulsiona sua aprendizagem do Espanhol.

No seu estudo sobre as estratégias de aprendizagem de línguas, O’Malley e Chamot (1990, p.1) as definem como “os pensamentos especiais e os comportamentos utilizados pelos indivíduos para se apoiarem na compreensão, aprendizagem e retenção de novas informações”. Para Cohen e Ellis (1994, p.529) as estratégias são uma “atividade mental ou comportamental [ação] relacionada com alguma fase específica do processo de aquisição de uma língua”.

Mas, a definição de Oxford (1990, p.8) é mais ampla, embora não difira substancialmente das anteriores. Para esta autora trata-se de “ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas que os estudantes empreendem (frequentemente de maneira intencional) para conseguir que sua aprendizagem seja mais fácil, rápida, divertida, autorregulada e transferível a situações novas”.

Igualmente, deve-se notar que embora haja uma estreita relação entre as ações e estratégias de um aprendiz e seu estilo de aprendizagem de línguas por constituírem aspectos de um mesmo fenômeno, eles não são exatamente iguais. O estilo de aprendizagem se refere ao uso preferencial de um conjunto determinado de estratégias segundo os traços da personalidade do indivíduo.

A partir das referidas definições pode-se resumir que as estratégias de aprendizagem de línguas e as ações dos alunos para aprender: a) são passos e decisões tomadas por eles mesmos; b) impulsionam a aprendizagem de línguas e ajudam no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção; c) são observáveis, no caso das ações, e podem ser observadas (comportamentos, passos, técnicas, etc.) ou não (pensamentos, processos mentais), no caso das estratégias, d) incluem informação e memória e e) podem ser aprendidas.

1. OS ESTUDOS SOBRE AS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A pesquisa bibliográfica para essa investigação revelou um número considerável de estudos sobre crenças de aprendizagem de L2/LE tanto no Brasil - mais de sessenta trabalhos, incluídas dissertações e teses doutorais inéditas - como no resto do mundo com diferentes objetivos, o que é demonstrativo da importância do tema no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente no ensino-aprendizagem de línguas.

Grosso modo, essas pesquisas podem ser organizadas em três grandes grupos: a) crenças de professores, b) crenças de alunos, e c) crenças

dos primeiros e dos segundos e, dentro desta categoria, os estudos que abordam a relação entre as crenças de ambos. Esses trabalhos refletem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, o papel das crenças e as ações de professores e alunos nesse processo, bem como a diversidade de fatores que podem influê-las.

As pesquisas sobre as crenças dos professores têm focalizado, fundamentalmente: a) sua identificação e caracterização, a relação entre elas e a prática docente e c) sua mudança ou evolução. Barcelos (2006, p. 22-23) lembra ter sugerido a realização de pesquisas de crenças acerca de aspectos mais específicos como a da gramática, a leitura, o bom aprendiz, o vocabulário e seu ensino, a avaliação, a linguagem lúdica e a oralidade, dentre outros.

À relação anterior se somam estudos sobre as possíveis origens das crenças, o processo de leitura em língua estrangeira; o ensino de leitura, leitura on line, o idioma espanhol e seu ensino-aprendizagem, a aprendizagem de línguas por alunos adultos, o evento aula nas escolas da rede pública, a importância das competências e habilidades orais necessárias para professores de língua estrangeira, o uso do computador nas práticas docentes dos professores, a autonomia na aprendizagem de línguas e o ensino das quatro habilidades.

Os resultados desses trabalhos não são conclusivos a respeito da relação entre crenças e práticas docentes, mas tendem a desenhar a natureza conflitante e interativa dessa relação. Em resumo, as práticas dos professores não sempre refletem suas crenças, como resultado da influência do contexto, particularmente, das crenças e expectativas dos alunos sobre a aula, as expectativas dos professores sobre seus alunos, o material didático, o programa, a proficiência limitada dos alunos e a disponibilidade de recursos, entre outros fatores (BARCELOS, 2006 p. 34).

Essa relação entre crenças e atuação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do professor e nas possíveis mudanças em suas teorias e práticas docentes. Os estudos relativos à evolução indicaram que determinados tratamentos - aquisição de novos conhecimentos teóricos,

complementados com prática e reflexão - podem promover mudança de atitudes e atuação nos professores ao longo de processos complexos, mas ainda não há base empírica para determinar a amplitude, profundidade e consistência dessa mudança.

As pesquisas sobre crenças de alunos e professores têm objetivado seus respectivos papéis, o papel do estudo explícito da gramática e a correção de erros motivação, avaliação, aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem, a relação entre crenças de professores e alunos, os efeitos da incongruência entre as crenças de ambos no nível de competência, os conflitos entre as crenças de ambos sobre a utilidade das atividades da aula e o erro e seu tratamento.

Na análise dessas investigações, observa-se que a relação entre as crenças de professores e alunos tem um caráter fundamentalmente contrastante e que essas discrepâncias se localizam em: a) seus respectivos papéis, b) o ensino da gramática, c) a correção de erros, d) o uso de tradução, e) o ritmo das aulas, e d) a importância atribuída aos exercícios mecânicos. Também se evidenciam os efeitos dos referidos conflitos no processo de aquisição-aprendizagem e a influência recíproca entre crenças e ações de professores e alunos.

Os conflitos entre professores e alunos se fundamentam na premissa de que, se bem os primeiros são vistos como expertos e sua relação com os segundos é naturalmente assimétrica - o que pressupõe uma influência potencial das crenças dos professores nas crenças de seus aprendizes, estes também têm seus pontos de vista ou teorias implícitas sobre a língua, o processo de aprendizagem, etc., que podem incidir de maneiras diversas na prática em sala de aula. Esses prováveis desacordos serão mais ou menos profundos em dependência das características e perfis de uns e outros, bem como do grau de incidência do contexto.

Os objetivos principais das pesquisas acerca das crenças dos alunos têm sido descrever o BALLI⁷, comparar as crenças de estudantes de línguas

⁷ Inventário de Crenças de Aprendizagem de Línguas (Beliefs About Language Learning Inventory).

metas diferentes, descrever as crenças sobre a aprendizagem de línguas, desvendar as crenças sobre as atividades em sala de aula e identificar a relação entre crenças e estratégias de aprendizagem, o papel da escrita na aquisição do espanhol e a evolução dessas crenças.

Esses estudos mostram que: a) os aprendizes possuem crenças sobre um amplo leque de aspectos relativos à natureza da língua e a sua aprendizagem; b) essas crenças recebem uma forte influência das experiências prévias de aprendizagem; e c) há uma estreita relação dinâmica e recíproca entre o sistema de crenças de aprendizagem dos alunos e as estratégias e ações que desenvolvem no processo de aprender.

Como se pode constatar nos parágrafos anteriores, as pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas são mais numerosas no âmbito dos professores. Seus objetivos centrais têm sido a relação entre crenças e práticas docentes e estratégias de aprendizagem, respectivamente. Esses trabalhos têm trazido importantes contribuições para o estudo do tema; entretanto: a) a maioria ainda se centra na língua inglesa, o que sugere a conveniência de pesquisas em outras línguas; e b) embora se perceba o interesse de investigar as crenças acerca de aspectos mais específicos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de L2/LE, é preciso ampliar e diversificar esses estudos, principalmente com relação à mudança e/ou evolução das crenças e ações de professores e alunos em diferentes contextos, bem como sobre o sistema da língua e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, em particular, a respeito dos respectivos papéis dessas habilidades como objeto e veículo de aprendizagem.

2. O ESTUDO DAS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM SOBRE A ESCRITA

Na consulta bibliográfica para a pesquisa objeto de este artigo foram encontrados apenas treze trabalhos sobre as crenças de professores e alunos a respeito da escrita em L2/LE. Nessa consulta observa-se que: a) a maioria dos estudos tem a língua inglesa (L2 ou LE) como alvo; b) em

alguns deles há problemas metodológicos relativos aos instrumentos e/ou procedimentos aplicados; e c) essas investigações focalizam aspectos fundamentalmente processuais ou instrucionais, salvo dos trabalhos sobre a contribuição da escrita, e outro sobre as mudanças de crenças, respectivamente. Esse estado da questão e a importância da escrita como objeto e veículo de aquisição no processo de ensino/aprendizagem de línguas justificaram a realização da investigação, cujo desenho e resultados se descreve brevemente a seguir.

A investigação das crenças de aprendizagem de línguas de dezenove alunos adultos brasileiros de E/LE (nível inicial) sobre a escrita em uma Escola de línguas local objetivava identificar a visão desses aprendizes a respeito do papel da escrita como meio e objeto de aprendizagem de línguas, as estratégias que consideram apropriadas para adquirir esta habilidade, sua atitude durante a realização de tarefas dessa natureza e a relação entre as crenças verbalizadas e as ações/estratégias.

Em função desses objetivos, foi desenhada uma pesquisa de cunho etnográfico (NUNAN, 1997), ou seja, a) não foi manipulado o fenômeno investigado (os informantes pertenciam a um grupo intacto); b) se procurou a colaboração dos participantes (nesse caso professores e alunos); c) se realizou uma análise interpretativa dos dados; d) a investigação se desenvolveu no contexto em que os participantes estudavam; e) as perguntas da pesquisa, a coleta de dados e a interpretação interagem constantemente e f) a investigação teve uma duração relativamente longa.

Com o intuito de: a) obter relatos detalhados sobre experiências educacionais gerais e específicas da aprendizagem de idiomas e b) garantir que esses relatos não fossem influenciados pela orientação pedagógica da Escola de línguas onde se realizaria a pesquisa, se optou por investigar três turmas de alunos iniciantes (N=42). Esses estudantes responderam um questionário preliminar, cujos objetivos eram: a) selecionar informantes formados que já tivessem estudado alguma língua estrangeira e b) coletar alguns dados específicos em função da pesquisa que mais tarde se reiterariam no segundo questionário e nas entrevistas.

Trás a aplicação do questionário preliminar, o grupo de participantes ficou formado por dezenove profissionais (onze mulheres e oito homens com idade média de trinta e cinco anos) formados em diferentes campos (doze com cursos de pós-graduação), com experiência média de cinco anos na aprendizagem de línguas - todos estudaram inglês por dois anos, como mínimo.

Esses dezenove participantes eram principiantes, sem nenhum conhecimento prévio formal ou informal do idioma espanhol, embora a semelhança entre o Português e o Espanhol os tornasse “falsos principiantes” com uma competência na língua-alvo, que os colocava em um nível superior ao de sobrevivência, segundo a Estructura de Niveles del Consejo de Europa -ENCE- (Espinosa, 2000) ou entre os níveis A1, nas habilidades produtivas e A2, nas receptivas, de acordo com os níveis de referência do Marco Comum Europeu.

Os dados foram coletados através de dos questionários, entrevistas, observações de aulas e notas de campo. O primeiro questionário visava identificar as características dos informantes que participariam da pesquisa, e obter dados preliminares sobre suas experiências de aprendizagem em geral (atividades escolares preferidas, percepções sobre sua competência textual e a utilidade e grau de dificuldade da escrita em Português) e em línguas estrangeiras (crenças desses alunos acerca de seu domínio das habilidades linguísticas em Inglês e outras línguas). O segundo procurava corroborar aqueles dados e coletar informações relativas às crenças de aprendizagem de línguas dos respondentes a respeito da escrita: sua importância como meio e objeto de aprendizagem, as estratégias adequadas para aprender a escrever, e a utilidade e dificuldade dessa aprendizagem.

Por meio da observação de aulas e dos respectivos diários se coletou informação para identificar: a) a atitude dos participantes perante as tarefas de escrita dentro e fora da sala de aula; b) as ações relativas à escrita que eles desenvolviam em sala de aula; e c) a relação entre as crenças e estratégias verbalizadas e as ações realizadas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dezoito informantes com o propósito de esclarecer ou corroborar

informações coletadas por meio dos questionários, das observações e dos diários, particularmente as relativas às experiências de aprendizagem desses alunos a respeito da escrita em Português e em LE e à importância atribuída à escritura como meio e objeto de aprendizagem. Também com a finalidade de a) comprovar a competência textual dos participantes e b) identificar as estratégias que consideravam apropriadas para aprender a escrever em ELE, os dezanove alunos foram orientados a elaborar uma redação que foi avaliada por três professores de Português a partir de critérios estabelecidos: coerência, coesão, correção gramatical, adequação e precisão lexical.

Todos os dados coletados foram reduzidos a unidades de significado em função dos objetivos e das perguntas da pesquisa. Essas unidades foram agrupadas em diferentes categorias e subcategorias para identificar e organizar os padrões coincidentes e contrastantes dentro de cada uma delas para, finalmente, revisá-las a procura de relações entre elas. A informação agrupada em diferentes categorias e subcategorias foi revisada várias vezes para localizar padrões comuns, possíveis relações ou contradições. Na última revisão foram priorizadas algumas dessas categorias e subcategorias de acordo com sua relevância, credibilidade (a existência de evidências para apoiá-las), singularidade e interesse especial em função dos objetivos da pesquisa.

Os resultados gerais desse estudo sugerem que (i) os sistemas de crenças dos participantes estão ancorados em suas experiências de aprendizagem de línguas; (ii) essas crenças são contraditórias; (iii) os informantes reconhecem a contribuição da escrita para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, são capazes de aconselhar o uso de várias estratégias para aprender a escrever nessa língua, mas não estão interessados na aquisição dessa habilidade; e (iv) há certa relação entre as crenças e as ações dos aprendizes.

Alguns dos alunos expressaram crenças opostas e/ou não corroboradas por suas práticas, o que mostra o caráter contraditório das crenças, assinalado por Barcelos e Kalaja (apud BARCELOS, 2006, p. 19-20) entre outras características. O estudo também confirmou que os sistemas de crenças constituem aglomerados de diversas percepções sobre um de-

terminado objeto que ora coincidem, ora contrastam. Temos, portanto, a formação de núcleos baseados em uma relação dialética de unidade e luta de contrários que levam os indivíduos numa direção ou outra, em dependência da força das crenças, exatamente no sentido desenhado pelos modelos de Rokeach (1968) e Fishbein; Ajzen (1975).

Por fim, esta investigação mostrou que o menor número de pesquisas de crenças de aprendizagem está dedicado às percepções dos alunos. E isto está em contradição com o aparente consenso que aponta o aprendiz como o protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Outro resultado indica a carência de estudos de crenças sobre aspectos mais específicos da área de aquisição como as habilidades linguísticas, as estratégias de aprendizagem e a evolução e mudança de crenças.

Esse artigo apresentou uma visão geral sobre os estudos de crenças de aprendizagem de línguas e, particularmente, das pesquisas de crenças em torno da escrita em LE. Por meio de questionários, entrevistas, observação de aulas e diários foram identificadas as crenças de aprendizagem de dezenove principiantes brasileiros sobre essa habilidade em um curso de Espanhol como Língua Estrangeira. Este esforço é fruto da crença de que é preciso identificar, descrever e analisar as crenças de aprendizagem dos alunos para chegar até suas atitudes linguísticas a respeito da língua-alvo, seus falantes e sua cultura se queremos desenhar propostas didáticas mais adequadas às realidades e necessidades dos aprendizes. A outra crença reconhece que a escrita desempenha um papel fundamental na aquisição de línguas estrangeiras e isso justifica sua investigação mais sistemática a modo de garantir seu tratamento equilibrado nos cursos de idiomas, nos materiais didáticos e na prática docente, algo que não parece acontecer no presente.

REFERÊNCIAS

AJZEN, I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 50, Issue 2, p. 179-211, 1991.

_____. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 32, No. 4: 665-683; 2002.

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In: STROEBE W.; HEWSTONE M. (Eds.) *European review of social psychology* Vol. 11, Chichester, England: Wiley. 2000, p. 1-33.

BARCELOS, A. M. F. A. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of Language Learning. *System* 27 (4), p. 459-472, 1999.

COHEN, A.; Ellis, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP, 1994

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. 1ª edición. Madrid: Anaya, 2002.

COOPER, R. I.; FISHMAN, J. A. "The Study of Language Attitudes", *International Journal of the Sociology of Language*, 3, P. 5-19, 1974.

DEWEY, J. *How we Think*. Lexington: D. C. Heath, 1933.

ESPINOSA, I. *Un Syllabus para estudiantes brasileños del nivel inicial de El LE*. Memoria (Máster en Lengua y Cultura Españolas) - Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000.

_____. *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de Espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to *Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.

GONZÁLES RIAÑO, X.A.; HUGUET CANALÍS, A. Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística, *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 249-276.

HARKLAU, L. The Role of Writing in Classroom Second Language Acquisition, *Journal of Second Language Writing*, 11 (4), p. 329-350, 2002.

HORWITZ, E. K. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), p. 283-294, 1988.

KERN, R.; SCHULTZ, J.M. Beyond Orality: Investigating Literacy and the Literary in Second and Foreign Language Instruction. *The Modern Language Journal*, 89 (3), p. 381-392, 2005.

MORALES, H. L. *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos, S.A. 1989.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*.

Barcelona: Ariel, 1998.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press. Sexta Edição, 1997.

O' BRIEN, T. Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37, p. 1-28, 2004.

O' MALLEY J.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies and Second Language Acquisition*.

New York: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Newbury House, Heinle & Heinle Publishers, 1990.

ROKEACH, M. *Beliefs, Attitudes, and Values. A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

VICTORI, M. An Analysis of Writing Knowledge in EFL Composing: a Case Study of two Effective and two Less Effective Writers. *System*, 27 (4), p. 537-555, 1999.

SINTAXE DAS COMPLETIVAS INTRODUZIDAS POR *QUE-1* E *SE-1* EM PORTUGUÊS EUROPEU

Secundino Vigón Artos (UFCG)

INTRODUÇÃO

O objetivo que foi traçado neste artigo é o de tentar demonstrar que todas as construções nomeadas na literatura gramatical como completivas, são construções que, da perspectiva funcional que seguimos, devem ser incluídas na categoria funcional chamada Sintagma Nominal (SN). Apresentaremos aqui a argumentação para esse efeito e as limitações ou a contra-argumentação semântica da nossa proposta.

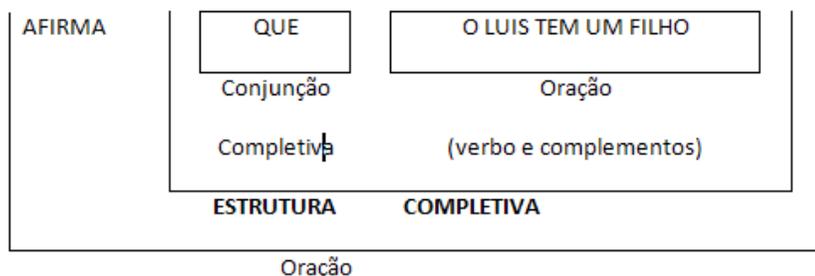
1. AS COMPLETIVAS DE *QUE-1* E *SE-1* A SUA ESTRUTURA FORMAL

De um ponto de vista puramente formal diremos que nas estruturas completivas introduzidas por *que-1* e *se-1* temos dois elementos claramente identificáveis. Por um lado, estão as conjunções completivas que propomos designar '*que-1*' com o intuito de diferenciá-la dos outros tipos de '*que*' como o relativo ou o comparativo e '*se-1*' para diferenciá-lo do nexos condicional; por outro, temos uma verdadeira oração presidida por um verbo em forma pessoal acompanhado dos seus próprios complementos.

(1)

a. Afirma que o Luís tem um filho.

b.



(2)

a. Desconhece se o Luís tem um filho.

b.



Tanto a conjunção como o verbo subordinado estão em dependência de um outro item verbal, substantivo, adjetivo ou adverbial, como se ilustra nos exemplos a seguir:

(3)

a. Quero [que venhas].

b. Tenho medo de [que venhas].

c. Estou disposto a [que venhas].

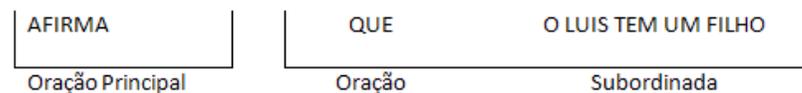
d. Antes [de que venhas], prepararei o jantar.

Quer no âmbito da docência quer no âmbito da investigação ou da literatura gramatical, em relação a este tipo de estruturas existem muitos problemas ainda sem solução que passamos a enumerar já descritos por Gutiérrez Ordóñez (2002):

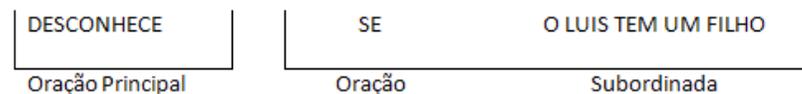
i) A divisão da oração em segmentos exclusivos, já que por um lado, fala-se de oração principal; e por outro, de oração subordinada, realizando uma análise, normalmente, de divisão binária.

(4)

a.



b.



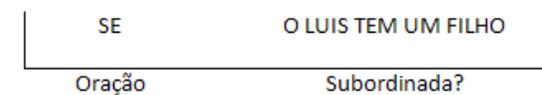
ii) A delimitação da unidade chamada oração subordinada, pois, em muitas ocasiões não fica claro se este conceito inclui a conjunção ou não, ou se esta é necessária ou não. Posteriormente, veremos que, para a nossa exposição, este fato tem sim muita pertinência.

(5)

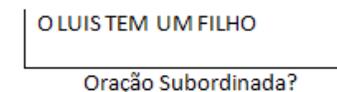
a.



b.



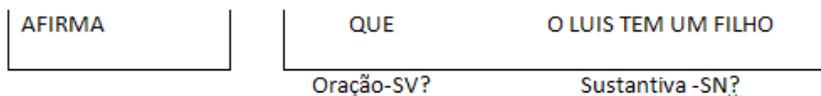
c.



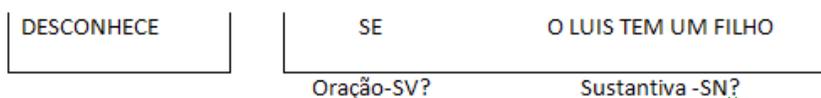
iii) A indefinição nas expressões “oração substantiva”, “oração adjetiva” e “oração adverbial”. Se a gramática parte das categorias oração (SV), substantivo (SN), adjetivo (SAdj) e advérbio (SAdv), que tipo de objeto cumpre duas destas condições, isto é, a de oração (SV) e a de substantivo (SN)?

(6)

a.



b.



iv) Existe, em geral, uma confusão entre categorias formais e categorias funcionais, isto é, entre a morfologia e a sintaxe. Assistimos habitualmente a uma mistura indiscriminada de definições e de critérios de determinação.

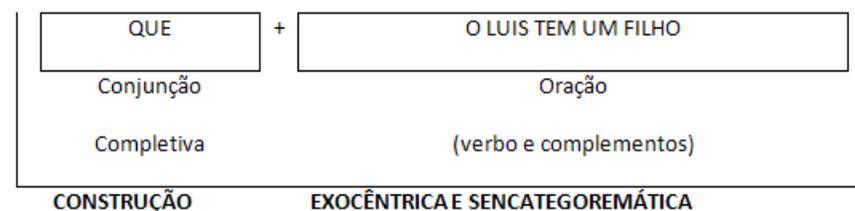
v) A circularidade nas definições é constante. Por exemplo, uma conjunção integrante é aquela que introduz uma oração subordinada integrante e uma oração subordinada integrante é a que vem introduzida por uma conjunção subordinativa integrante. Observe-se essa circularidade nas seguintes citações de Cintra & Cunha (1984):

As orações subordinadas substantivas vêm normalmente introduzidas pela conjunção integrante *que* (às vezes por *se*) (CINTRA & CUNHA, 1984, p. 596) [...] As conjunções integrantes (servem para introduzir uma oração que funciona como sujeito, objecto directo, objecto indirecto, predicativo, complemento nominal, ou aposto de outra oração. (IDEM, p. 584)

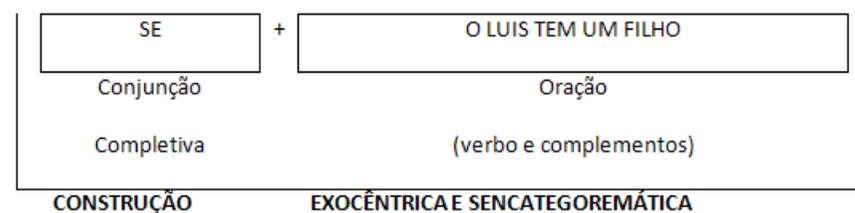
Desde um ponto de vista formal, propomos encarar as completivas de ‘*que-1*’ e ‘*se-1*’ como construções exocêntricas e sencategoremáticas, nascidas pela união de dois elementos: uma conjunção e um núcleo verbal. Lembremos que consideramos que uma magnitude é exocêntrica quando os dois elementos são necessários e quando nenhum deles pode assumir o papel nuclear; e que uma construção é sencategoremática, quando é formada por funtivos categoremáticos e sencategoremáticos, isto é, funtivos não capacitados para exercer essa função sintáctica por si próprios.

(7)

a.



b.



No entanto, também temos de referir que há outros modelos que assumem que este tipo de orações substantivas são consideradas construções endocêntricas e o ‘*que-1*’ é o encarregado de assumir esse papel nuclear.

Em Chomsky (1986) defende-se a proposta de analisar as conjunções subordinantes como núcleos da unidade que formam. En esta concepción no distribucional el núcleo no es el elemento que puede prescindir de sus complementos

o aparecer por si solo en el lugar del conjunto, sino el elemento que determina la naturaleza categorial de todo el sintagma, y el que selecciona las categorías que aparecen tras él por mucho que estas parezcan representar lo que Jespersen llamaba “*the chif idea*”. (BOSQUE, 1989, p. 66)

Do ponto de vista da gramática funcional e atendendo a que partimos de dois conceitos distintos de núcleo, nem a seleção nem a regência nos parecem critérios pertinentes. Por outro lado, consideramos que não pode ser núcleo o elemento que não está capacitado para aparecer sozinho desempenhando uma função, qualquer que seja esta. Por conseguinte, na nossa perspectiva funcional as conjunções encarregadas de introduzir estas estruturas, isto é, “*que-1*’ e “*se-1*’ nunca poderiam ser núcleos, dado que jamais seriam fúntivos.

(8)

a. *Não me interessa se.

b. *Os meus primos querem que.

Quer dizer, isto leva-nos a anular a possibilidade de considerar estas construções como construções endocêntricas e a descartar a hipótese de encarar as conjunções como possíveis núcleos destas estruturas¹. Por outro lado, se assumimos que os dois elementos formais são necessários, isto leva-nos a concluir que estamos perante uma única estrutura indivisível que não poderemos denominar de “oração subordinada” já que sobre o conceito de “oração subordinada”² que encontramos na Gramática Tradicional deve ser

1 Aceitar a teoria proposta formulada por Bosque (1989) em ‘*que*’ e ‘*se*’ assumiriam o papel nuclear da construção, também implicaria, por um lado, acrescentar à lista das categorias sintagmáticas, um novo sintagma o ‘sintagma conjuntivo’. ou como afirma Gutiérrez Ordóñez (1997b: 182) “*Si la conjunción que es el núcleo y éste es el elemento que da nombre al sintagma, suponemos que se debería hablar de sintagmas conjuntivos. Habría que determinar, a renglón seguido, la diferencia entre estos sintagmas conjuntivos y los sintagmas nominales [...] la propuesta genera tal cantidad de problemas que se hace acreedora de un inmediato rechazo*”

2 Outros autores, como Alarcos (1994), apoiado em Bally e Tesnière, defenderam já que a oração subordinada não é mais do que uma oração degradada, isto é transposta ao papel dos substantivos, adjetivos ou advérbios.

observado que esta noção parte de duas falsidades dado que não estamos exclusivamente perante uma oração e também não estamos perante uma subordinação. Gutiérrez Ordóñez (2002a, p.17) partilha esta interpretação da mesma noção quando afirma que “las dos nociones que subyacen a esta noción tradicional de *oración subordinada* padecen de la misma falsedad de tantos pueblos llamados Villamayor, pues ni son subordinadas, ni son oraciones”.

Nos exemplos entre parênteses rectos de (9a) e (9c) não estamos exclusivamente perante uma oração, estamos perante estruturas que incluem orações (“*a Maria chegará tarde*” e “*a Maria vem hoje*”) que vêm precedidas pelas conjunções *que-1* e *se-1*, respectivamente³.

(9)

a. Acho [que a Maria chegará tarde].

b. Acho [essa verdade].

c. Não me interessa [se a Maria vem hoje].

d. Não me interessa [essa probabilidade].

Contrariamente àquilo que se vem afirmando na Gramática Tradicional, e, por sua vez, tem sido assumido por outras perspectivas da linguística moderna, as conjunções não subordinam orações. A propriedade da subordinação pertence apenas às funções e não às categorias. Não há orações subordinadas, do mesmo modo que não existem substantivos subordinados. O que existe são substantivos que contraem funções (CD, CI, Supl) que, essas sim, são subordinadas. Estas funções estão previstas na valência verbal e subordinadas ao núcleo verbal.

3 As sequências “*que a Maria chegará tarde*” e “*se a Maria vem hoje*” não são orações, embora incluam cada uma delas uma oração. Por outro lado, nos mesmos exemplos (de 6), o segmento “*que a Maria chegará tarde*” (de 6a) apenas estará subordinado porque assume a função de dependência de Complemento Direto, isto é, apenas está subordinado do ponto de vista funcional. Mas seguindo a mesma lógica, da mesma maneira deveríamos então falar de nome subordinado ou segmento subordinado, como “*essa verdade*”, no exemplo (6b).

(10)

a. O João acha que a Maria chegará tarde.

b.

SN subordinado 1	Acha	Oração subordinada 1
O João (SN subordinado) ?	VERBO que precisa de SN e de orações subordinadas	Que Maria chegará tarde (Oração subordinada) ?

c.

Função 1	Acha	Função 2
O João (Sujeito)	VERBO que exige 2 funções argumentais.	Que Maria chegará tarde (Complemento Directo)

(11)

a. Preocupa-me se a Maria vem hoje.

b.

Preocupa	SN subordinado 1	Oração subordinada 1
VERBO que precisa de SN e de orações subordinadas	-me (SN subordinado) ?	Se a Maria vem hoje (Oração subordinada) ?

c.

Preocupa	Função 1	Função 2
VERBO que exige 2 funções argumentais.	-me (Complemento Indireto)	Se a Maria vem hoje (Sujeito)

Uma vez questionado se existe ou não subordinação nestas estruturas, considerem-se agora os seguintes exemplos:

(12)

a. O Luís diz que choverá amanhã.

b. Que choverá amanhã.

c. Choverá amanhã

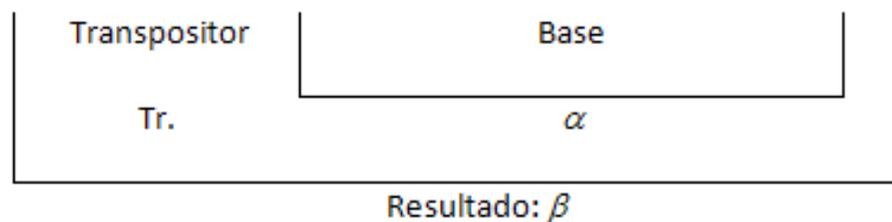
Partimos do princípio de que em (12a) temos uma única oração com um único verbo “*diz*” que, por sua vez, precisa de preencher duas das suas valências, duas funções: a de Sujeito e a de Complemento Direto. O fectivo “*O Luís*” preenche o primeiro vazio funcional (a função de Sujeito) e a construção sencategoremática exemplificada em (12b) o outro vazio, a função de CD. Reconhecemos que dentro desta construção temos uma verdadeira oração, exemplificada em (12c), mas, na a nossa perspectiva, esta oração sofre uma alteração categorial no momento em que se junta a partícula ‘*que-1*’.

Por isso, para considerar formalmente uma estrutura como completiva introduzida por *que-1* diremos que esta construção deve ter as seguintes propriedades: deve incluir uma verdadeira oração, deve aparecer sempre uma conjunção a preceder a oração, os dois elementos (conjunção e oração) são necessários, a conjunção e a oração devem formar uma única construção sencategoremática, a conjunção é o elemento encarregado de criar uma nova construção e a nova construção será uma construção exocêntrica, em que nenhum dos dois elementos poderá assumir o papel de núcleo da estrutura.

2. APLICANDO A TRANSPOSIÇÃO DE TESNIÈRE ÀS COMPLETIVAS DE QUE-1.

A transposição de Tesnière (1959) consiste em transferir uma palavra plena de uma categoria gramatical a outra categoria gramatical como ele próprio afirma “*c’est-à-dire à transformer une espèce de mot en une*

autre une espèce de mot“. A transposição ou la translation, em termos de Tesnière, seria um mecanismo que consiste na capacitação que um recurso gramatical confere a um signo para que este signo tenha um comportamento sintático distinto do que teria em ausência desse recurso gramatical. A transposição, pois, facilita mudanças de categoria, não de função e oferece a possibilidade que certos sintagmas realizem funções que desde a sua categoria original não poderiam realizar.



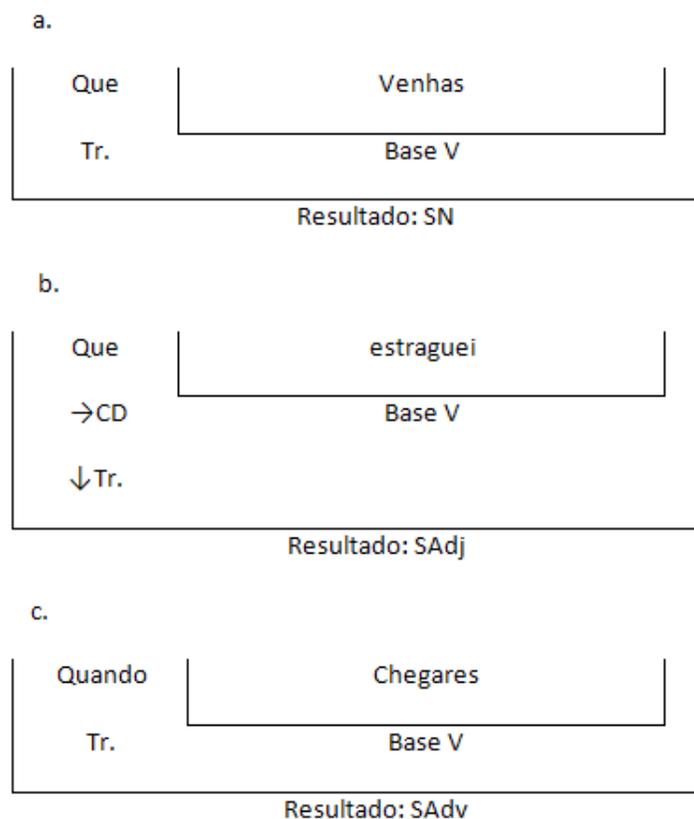
Com esta fórmula será estabelecido o conceito de transposição, o qual é explicado pelo funcionalismo francês como um mecanismo sintático que permite que uma base e um transpositor assumam um conjunto, uma categoria sintática nova que a base por si própria nunca poderia assumir. Portanto, para que exista transposição será necessária a existência de dois elementos: um de carácter lexical, a base, e o outro de natureza gramatical, o transpositor. Como resultado desta combinação sincategoremática, obtém-se uma magnitude que está adscrita a uma categoria sintática diferente da base. Vejamos os seguintes exemplos⁴ e as suas propostas de análise:

⁴ Podemos ver em (14.a) que “venhas”, por si próprio, nunca poderia realizar a função de CD, dado que os verbos apenas estão capacitados para serem núcleos verbais. “Venhas”, como base, e “que-1”, como transpositor, formarão uma única unidade adscrita à categoria SN. Em (14.b), acontece o mesmo com “estraguei”. “Que estraguei” forma uma única unidade inserida na categoria SAdj ou, ainda, em (14.c), “quando chegares”, constitui uma única unidade incluída na categoria SAdv. De modo diferente do que acontece em (14.a) e (14.b), em que tanto o papel de “quando” como o papel de “que-1” se limita ao de simples transpositor, o transpositor “que-2”, no exemplo de (14.b), tem dupla função: além de transpor a primitiva oração à categoria SAdj, este pronome, pelo facto de ser funtivo, também realizará uma função em relação com o próprio verbo transposto, isto é, em relação com “estraguei”.

(13)

- a. Quero que venhas. * Quero venhas.
- b. O livro que estraguei custava 20 €. * O livro estraguei custava 20 €.
- c. Liga-me quando chegares. * Liga-me chegares.

(14)



Na nossa perspectiva, diremos que, aceitando a teoria da transposição nas completivas de *que-1* e *se-1* teremos de assumir as seguintes afirmações:

i) Todas as orações completivas podem ser incluídas na categoria funcional SN.

(15)

a. Quero [que compres pão]. V + SN

b. Interessa-me [se comprou pão]. V + SN

ii) Todas as orações completivas não estão subordinadas ao verbo, antes realizam uma das funções em relação a esse verbo.

(16)

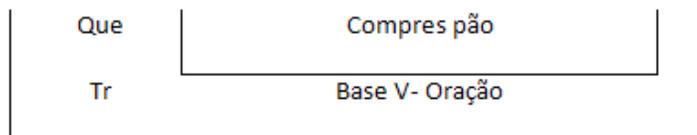
a. Quero [que compres pão]. V + CD

b. Interessa-me [se comprou pão]. V + CI + CD

iii) Em todas as orações completivas existe um mecanismo sintático, a que chamamos transposição. As orações subordinadas são orações primitivas transpostas de uma categoria verbal a uma categoria não verbal, isto é à categoria SN.

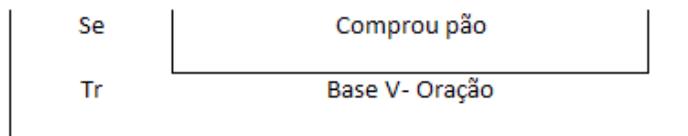
(17)

a. Quero [que compres pão].



Resultado: SN

b. Interessa-me [se comprou pão].

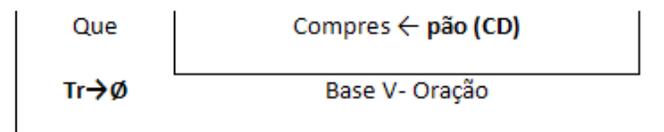


Resultado: SN

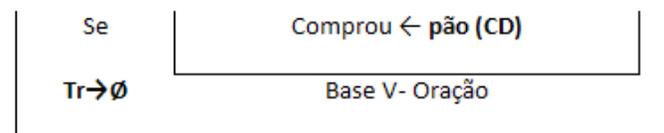
iv) As conjunções que precedem as chamadas “orações subordinadas” exercem uma função puramente transpositora, e não realizam nenhum tipo de função sintática em relação ao verbo que transpõem, dado que não são fúntivos. No entanto os verbos que estão dentro da estrutura podem levar os seus próprios complementos.

(18)

a. Quero [que compres pão].



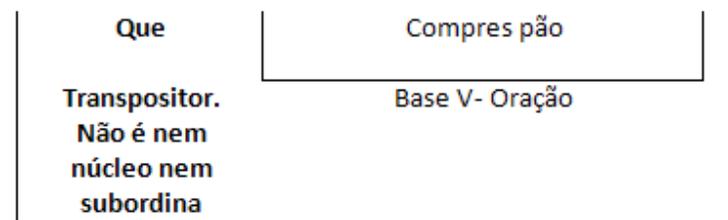
b. Interessa-me [se comprou pão].



v) As conjunções não subordinam, nem podem ser consideradas núcleos, apenas transpõem. Contribuem para criar um constituinte adscrito a uma categoria diferente da base e, conseqüentemente, possibilitam que essa base aceda a funções próprias da sua nova natureza funcional.

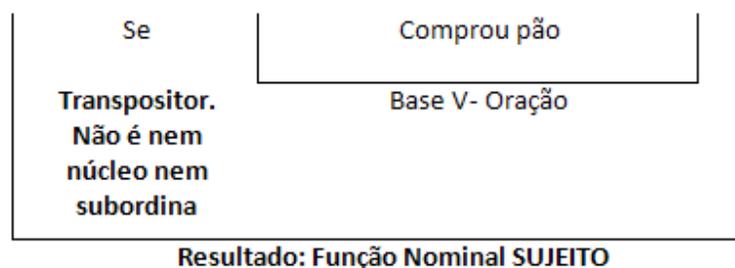
(19)

a. Quero [que compres pão].



Resultado: Função Nominal CD

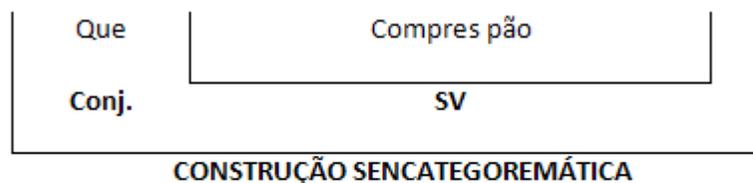
b. Interessa-me [se comprou pão].



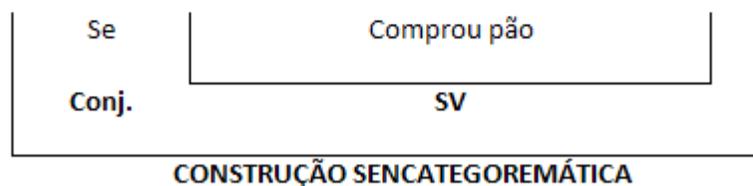
vi) Todas as orações completivas constituem uma construção sencategoremática dado que o resultado final da nova estrutura, isto é, a base mais o transpositor, não corresponde a nenhum dos elementos da categoria inicial.

(20)

a. Quero [que compres pão].



b. Interessa-me [se comprou pão].



O exposto até agora serviu para justificar como a partir duma determinada categoria SV obtemos uma nova, um SN. Não negamos em nenhum momento que estas construções não incluam no seu interior uma

oração. O que vimos afirmando é que essa oração passa a uma outra categoria no momento em que entra em contacto com o transpositor.

3. AS COMPLETIVAS DE *QUE-I* E A SUA CATEGORIA FUNCIONAL

A maioria das gramáticas optam por uma definição funcional destas estruturas e baseiam a sua definição nas funções sintáticas que podem assumir ou em aspectos sintáticos como a coordenação ou a pronominalização. Neste sentido a RAE (2012) aponta:

Se denominan tradicionalmente oraciones subordinadas sustantivas (también cláusulas sustantivas o proposiciones sustantivas, además de oraciones completivas) las que desempeñan las funciones características de los sustantivos o de los grupos nominales (sujeto, complemento directo, término de la preposición, etc.). Así, el segmento subrayado en *Los trabajadores deseaban que les subieran el salario un quince por ciento* es una subordinada sustantiva que desempeña la función de complemento directo. Es indicio, además, de su naturaleza sustantiva el que puedan coordinarse con grupos nominales, como en *Los trabajadores deseaban que les subieran el salario y mejores condiciones de trabajo*, o alternar con ellos, como en *Los trabajadores deseaban {que les subieran el salario ~ una subida de salarios}*. Las subordinadas sustantivas se pueden sustituir por pronombres neutros: *Los trabajadores deseaban eso*; *Los trabajadores lo deseaban*. (RAE, 2012, p.820)

Efetivamente, em sintaxe funcional, quando falamos de categorias, falamos de categorias funcionais, isto é, de categorias que derivam das funções, e incluímos na mesma categoria funcional todos aqueles sintagmas ou grupos sintagmáticos que partilhem uma mesma propriedade. Quer di-

zer, em sintaxe funcional todo o conjunto é definido por propriedades comuns e as propriedades que definem uma categoria sintáctica são de ordem funcional pelo que consideramos que pertencerão a uma mesma categoria sintáctica não só as magnitudes que possam adquirir as mesmas funções, mas também aquelas que possam substituir-se, coordenar-se ou construir-se em aposição.

Sendo assim, e uma vez explicado como é que formalmente uma oração adquire uma nova categoria SX, propomos considerar as construções completivas introduzidas por *que-1* uma classe da categoria funcional SN, dado que, como provaremos a seguir, cumprem os requisitos obrigatórios para serem incluídos dentro desta categoria. Apoiar-nos-emos nos argumentos habituais que definem esse grande conjunto funcional:

i- As completivas introduzidas por *que-1* realizam funções nominais. Quando uma oração é transposta a outra categoria, esta contrai exclusivamente funções da categoria resultado, e neste caso realizam apenas

- (21)
- a. **Interessa-me [que seja abandonado]. – Sujeito.**
 - b. **A verdade é [que foi abandonado] – Atributo.**
 - c. **Queriam [que ele fosse abandonado] – Complemento Directo.**
 - d. **Punham inconvenientes [a que abandonassem o Luís] – Complemento Indirecto.**
 - e. **Não gostam [de que o Luís tenha sido abandonado] – Suplemento**

ii- As completivas introduzidas por *que-1* coordenam-se com sintagmas nominais. A oração transposta a uma categoria SX apenas permite coordenação com membros do mesmo conjunto funcional: X ou SX.

- (22)
- a. **Queixa-se da sua solidão, do seu amor e de que foi abandonado.**
 - b. *** Queixa-se de cantas e de que foi abandonado.**

iii- As completivas introduzidas por *que-1* substituem-se por pronomes ou por outros sintagmas nominais. Uma vez efectuada a transposição de um SV, apenas é permitida a substituição por um elemento da categoria resultado⁵. Nunca poderíamos substituí-lo por uma oração ou por um verbo.

- (23)
- a. **Queixa-se de que foi abandonado.**
 - b. **Queixa-se do seu abandono.**
 - c. *** Queixa-se de abandonei.**

iv- As completivas introduzidas por *que-1* podem funcionar como aposição de um sintagma nominal.

- (24)
- a. **Eis aqui a minha decisão: *que regreses imediatamente.***
 - b. **Quero obter uma resposta à minha pergunta: *se tinhas alguma notícia***
 - c. **Só peço uma coisa: *que não te esqueças do carro.***

v- As completivas introduzidas por *que-1* jamais aparecem coordenadas com um verbo finito ou com qualquer outro elemento doutra categoria.

- (25)
- a. **O Luís quer [que venhas] e [que fales com ele].**
 - b. **O Luís quer [[que venhas] e [fales com ele]].**
 - c. *** O Luís quer [venhas] e [que fales com ele].**
 - d. *** O Luís quer [que venhas] e [nunca].**
 - e. *** O Luís quer [que venhas] e [amarelo].**

⁵ O resultado de transpor uma oração à categoria SX apenas permite a substituição pronominal por um substituto da mesma categoria. Nestes casos, as substituições são realizadas por pronomes tónicos e por pronomes átonos. Ex.: Queixa-se de que foi abandonado / Queixa-se disso. Adorava que fosses à minha casa / Adorava-o.

vi- As completivas introduzidas por *que-I* jamais podem comutar-se por um verbo finito ou com qualquer outro elemento doutra categoria.

(26)

a. Luís quer [que venhas à sua casa].

b. *Luís quer [venhas].

c. *Luís quer [nunca].

d. *Luís quer [amarelo].

4. A CONTRA-ARGUMENTAÇÃO SEMÂNTICA.

Existem gramáticos que se posicionam contra a teoria que temos vindo a defender e que atribuem a estas estruturas um papel verbal ou oracional. Ignacio Bosque (1989), por exemplo, coloca os seguintes inconvenientes a esta análise:

i) Esta análise descreveria correctamente que um nome, um sintagma nominal e uma oração substantiva possam cobrir ou cumprir a mesma função, mas lamentavelmente, não explica o facto conhecido de que estas unidades nem aparecem nos mesmos contextos, nem são seleccionadas pelos mesmos predicados. Bosque baseia a sua argumentação no facto de muitos dos verbos transitivos que admitem complementos directos nominais recusarem subordinadas substantivas na mesma função sintáctica, como acontece, por exemplo, com “*comer*”, “*vender*” ou “*repartir*”.

(27)

a. * O João comeu que Pedro tinha viajado.

b. * O João vendeu que Pedro tinha viajado.

c. * O João repartiu que Pedro tinha viajado.

ii) O segundo contra-argumento que nos apresenta Bosque centra-se também nas diferentes propriedades de selecção verbal. Entre os verbos que seleccionam orações de CD alguns admitem interrogativas indirectas e outros, no entanto, recusam-nas.

(28)

a. Averiguamos se o João foi o assassino.

b. * Cremos se João foi o assassino.

iii) O terceiro e quarto contra-argumentos de Bosque centram-se nas propriedades de selecção dos adjetivos, uma vez que existem muitos predicados adjetivais que não se combinam com uma subordinada substantiva e outros que admitem este tipo de complemento.

(29)

a. Está claro que os meninos chegaram cedo.

b. * Está zangado que os meninos chegaram cedo.

iv) No quarto refere que uns adjetivos podem ter orações substantivas término de preposição no seu complemento e outros não.

(30)

a. Estou contente com que o Luís tenha ganho o prémio.

b. * Sou alto a que Luís tenha ganho o prémio.

Não consideramos que a argumentação de Bosque exclua a nossa tese, dado que, na determinação das categorias funcionais, situamo-nos no nível das funções sintácticas abstractas, quer dizer, quando afirmamos que um segmento é uma classe substantiva dentro do SN, o que estamos a afirmar é que pode contrair as funções próprias dessa categoria, mas não estamos a afirmar que pode ser sujeito de todos os verbos dado que isso seria praticamente impossível. Na nossa perspectiva, os problemas levanta-

dos por Bosque estão relacionados todos eles com a seleção semântica. Não podemos deixar de incluir *'prato'* na categoria SN porque este não possa ser CD de *amputar* contrariamente ao que sucede com *'perna'* ou *'dedo'*.

(31)

- a. O Dr. Meneses amputou-me a perna direita.
- b. *O Dr. Meneses amputou-me o prato direito.

O próprio Bosque reconhece mais à frente que “buena parte de los factores que regulan comportamientos como los que hemos señalado tienen una base semántica” (BOSQUE, 1989, p. 44). É, portanto, o lexema de cada verbo que determina que tipo de SNs ou que classe do conjunto dos SNs seleciona para cada função.

No entanto, não pretendemos ignorar que há casos em que a semântica é a mesma e, porém, a oração não é possível enquanto a nominalização correspondente é uma possibilidade:

(32)

- a. O facto de tu acordares tarde agrava o teu relacionamento com as pessoas da casa.
- b. */??Que tu acordes tarde agrava o relacionamento com as pessoas da casa.

(33)

- a. O facto de a Maria chegar sempre atrasada prejudica toda a gente.
- b. */??Que a Maria chegue sempre atrasada prejudica toda a gente.

(34)

- a. O facto de eles falarem com o psiquiatra ajuda-os a compreenderem-se melhor.
- b. */???Que eles falem com o psiquiatra ajuda-os a compreenderem-se melhor.

(35)

- a. O facto de Maria trabalhar à noite impede-a de conviver com as crianças.
- b. *Que a Maria trabalhe toda a noite impede-a de conviver com as crianças.

Para além da argumentação de Bosque, há que acrescentar a que encontramos em López García (1996). O autor observa que há situações em que alguns verbos podem selecionar uma oração completiva e não um sustantivo.

(36)

- a. Apercebeu-se de que ela vinha.
- b. Apercebeu-se da sua vinda.

(37)

- a. Rogou-lhe que viesse.
- b. *Rogou-lhe a sua vinda⁶.

Reconhecemos que há problemas e não pretendemos ignorá-los ou escondê-los, mas afirmamos que esses problemas são de índole puramente semântica, não sintática. A nossa intenção é ilustrar que as críticas formuladas por Bosque ou López García contra a inclusão das orações sustantivas como uma classe da categoria funcional SN se baseiam em comportamentos semânticos. Dado que no modelo que Bosque assume a semântica é composicional, isto é, se vai construindo a par da sintaxe, é inevitável reconhecer estas diferenças. Mas na sintaxe funcional dos modelos funcionalistas que seguimos apenas se torna necessário assumir que estas estruturas pertencem a uma única categoria, à categoria SN neste caso, porque a nossa própria definição de categoria é construída a partir da noção de função.

⁶ Não se percebe muito bem por que razão a semântica do verbo *'rogar'* determina a impossibilidade de um nome. Este facto poderia ser explicado dizendo que o verbo *'aperceber-se de'* é factivo (*apercebeu-se de um facto*). *'Rogar'*, pelo contrário, é não-factivo. O nome deverbal tem um valor resultativo, logo factivo. Daí a compatibilidade com o exemplo de a) e a incompatibilidade com exemplo de b).

CONCLUSÕES

Decidimos considerar estas estruturas como uma classe da categoria funcional SN, partindo do princípio de que são incluídas na mesma categoria todas as magnitudes capazes de contrair as mesmas funções. Como temos procurado demonstrar, estas estruturas são incluídas na categoria SN pelo facto de realizarem funções nominais, mas também por poderem substituir-se por pronomes ou SNs, por poderem aparecer em aposição a SNs ou por poderem coordenar-se com outros SNs. Em síntese, a nossa análise passa por considerar as completivas introduzidas por *que-1* como construções exocêntricas e sencategoremáticas em que opera o mecanismo da transposição. A teoria da transposição, além de se ter revelado instrumental na justificação do nosso objetivo, permitiu-nos também demonstrar que estamos perante uma construção indivisível formada por dois elementos: o “*que-1*” ou “*que transpositor*” e a verdadeira oração ou base SV. Esta proposta explica perfeitamente as equivalências que encontramos entre um N, um SN e uma oração substantiva, mas estamos conscientes de que não explica que estas unidades nem sempre apareçam nos mesmos contextos, nem o fato de que sejam selecionadas pelos mesmos predicados. No entanto, procuramos explicar que estas limitações do modelo que seguimos não se devem a fatos sintáticos, mas sim a questões semânticas que trataremos de descrever em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio. **Gramática de la lengua española**. RAE Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calve, 1994.
- BARBOSA, Pilar. **A subordinação argumental finita**. In: MOTA, A. et al. Gramática Descritiva do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BOSQUE, Ignacio. **Las categorías gramaticales**. Madrid: Síntesis, 1989.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Lisboa: João Sá da Costa, 1984.

DELBECQUE, Nicole; LAMIROY, Béatrice. **La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales**. In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa, 1999. p. 1965-2081.

DUARTE, Inês. **Subordinação completiva – As orações completivas**. In: MATEUS, Maria Helena Mira et al. Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Caminho, 2003. p. 593-651.

FONSECA, Maria do Céu; MARÇALO, Maria João. **Gramática prática da língua portuguesa**. Évora: Universidade de Évora, 2010.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. **La oración y sus funciones**. Madrid: Arco Libros, 1997a.

_____. **Principios de sintaxis funcional**. Madrid: Arco Libros, 1997b.

_____. **Forma y sentido en sintaxis**. Madrid: Arco Libros, 2002.

_____. **Sobre categorías y clases: infinitivos y participios**. In: CONGRESO DE LINGÜÍSTICA GENERAL, 6, 2007, Universidade de Santiago de Compostela. Actas del VI Congreso de Lingüística General, Vol. 2, Tomo 1. Santiago de Compostela: USC, 2007. p. 953-986.

LEONETTI, Manuel. (1999) **La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos nominales**. In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa, 1999.. 2083-2104.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel. **Gramática del español II**. Madrid: Arco Libros, 1996.

MARÇALO, Maria João Broa Martins. **Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao português**. Coleção Linguística 4. Évora: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Évora, 2009.

MARTÍNEZ, José Antonio. **Funciones, categorías y transposición**. Madrid: Istmo, 1994a.

_____. **La oración compuesta y compleja**. Madrid: Arco Libros, 1994b.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.

TESNIÈRE, Lucien. **Éléments de syntaxe structural**. Paris: Klincksieck, 1959.

VIGÓN ARTOS, Secundino. **As completivas dativas na subordinação argumental finita e não-finita**. In: GONÇALVES, Miguel (Org.). Gramática e Humanismo. Colóquio de Homenagem a Amadeu Torres. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2005. Vol. I, p. 215-230.

_____. **Outras estruturas substantivas argumentais: Infinitivos e orações introduzidas por *Que-1***. Braga: Universidade do Minho, 2007.

VIGÓN ARTOS, Secundino. **Las completivas de objeto introducidas por *para* en portugués y el estatuto de *para***. Interlingüística XXI, Universidad de Valladolid, Valladolid v. 1, p. 984-993, 2010.

_____. **O estatuto de “*para*” nas completivas de infinitivo em função de complemento direto selecionadas por verbos declarativos de ordem**. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE – GELNE, 24, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: EDUFERN, 2012.

_____. **Proposta de classificação formal e funcional das estruturas completivas**. In: Ataíde, C. A. et Al. Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis. Anais eletrônicos do VI Encontro das ciências da linguagem aplicadas ao ensino - Caderno 16 SINTAXE E ENSINO / Cleber Alves de Ataíde; Valéria Severina Gomes; Sherry Morgana de Almeida; André Pedro da Silva [orgs.]. Recife, Pipa Comunicação, 2015.

VILELA, Mário. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1999.

LINGUAGEM CONTROLADA & TRADUÇÃO AUTOMÁTICA DE *ABSTRACTS*

Deivid Gomes Lira¹
Cleydstone Chaves dos Santos²

RESUMO

No contexto de tradução automática de *abstracts* do português-inglês do *Google Translate*, embora com usuários familiarizados com o sistema e as línguas fonte e alvo, a pós-edição do texto traduzido parece frequente devido à necessidade de revisão de questões microestruturais. Essa carência de adequação e precisão de aspectos microestruturais dos *abstracts* tem contribuído para geração de dois problemas no cenário acadêmico para a tradução de natureza automática do sistema *Google Translate*: (a) uma descrença dos usuários em relação à qualidade dos textos traduzidos por esse sistema e (b) a marginalização do próprio sistema enquanto uma ferramenta inútil para tradução. Neste âmbito, este trabalho resultante de um estudo de pesquisa do PIBIC³, discute até que ponto uma abordagem de pré-edição, a partir de uma linguagem controlada, pode contribuir para uma melhoria dos aspectos microestruturais dos *abstracts* traduzidos pelo *Google Translate* e redução da pós-edição. Através de uma abordagem de natureza quantitativo-qualitativa, foram investigados *abstracts*, alinhados no corpus paralelo COPA-TRAD, software disponível *online*. Foi utilizado o subcorpus COPA

1 Graduando do curso de letras língua inglesa/UFCG- Unidade Acadêmica de Letras- Centro de Humanidades/Campina Grande Paraíba.

2 Professor Doutor, UFSC/UFCG-Unidade Acadêmica de letras- Centro de Humanidades/Campina Grande Paraíba.

3 Projeto de Pesquisa do PIBIC: Por uma linguagem controlada na tradução automática de Abstracts, desenvolvido no cenário acadêmico da UFCG sob a coordenação do Prof. Dr. Cleydstone Chaves dos Santos.

RAC e algumas de suas ferramentas, tais como: CORPUS BUILDER e o COPA CONC. A linguagem controlada foi elaborada a partir da investigação dos *abstracts* não pré-editados, tendo em vista sua tradução através do *Google Translate*. Os resultados apontam para uma diminuição de incoerências microestruturais, passíveis de ambiguidades, nos *abstracts* pré-editados a partir da linguagem controlada sugerida. No entanto, o uso de jargões, colocação nominal, desinência de número, ainda apresentam incoerências quanto à adequação da tradução.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Controlada. Tradução Automática. *Abstract*.

FOR A CONTROLLED LANGUAGE IN ABSTRACTS MACHINE TRANSLATION

ABSTRACT

In the context of abstracts machine translation (MT) of Google Translate in the language pair Portuguese-English, though with users familiar with the system and the source and target languages, the post-edition of the translated text are frequently because of the need for revision of microstructural issues. This lack of adequacy and accuracy aspects of microstructure of the abstracts has contributed to generating two problems in the academic setting for Google Translate system: (a) a disbelief of the users regarding the quality of the texts translated by this system and (b) the marginalization of the system itself as a useless tool for translation. In this context, this paper, part of a major PIBIC research project, discusses the extent to which a pre-edition approach, by using a controlled language, can contribute to an improvement of the microstructural aspects of abstracts translated by Google Translate as well as the reduction of post-editing. Through a quantitative-qualitative approach, aligned abstracts were investigated in the parallel corpus COPA-TRAD, an *online* available software. It was used a subcorpus COPA RAC and some of its tools such as: CORPUS BUILDER and COPA CONC. A controlled language was drawn from the analysis of non pre-edited abstracts, given its translation via Google Translate. The results highlight a decline of microstructural inconsistencies, subject to ambiguities, in the pre-edited abstracts from the suggested controlled language. However, the use of jargon, noun collocation, verbs declension still reveals inconsistencies regarding the adequacy of the translation.

KEYWORDS: Controlled Language. Machine Translation; Abstract.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da tecnologia associado à conectividade de internet (PYM, 2011), os recursos da tradução de natureza automática têm estado cada vez mais presentes no cotidiano das chamadas sociedades digitais (SANTOS, 2014). Essa realidade tem estado cada vez mais presente nas pesquisas em tradução, que vem crescendo gradualmente nos Estudos de Traduções em diálogo com outras áreas do saber (BRANCO, 2012).

Hutchins (2000) contextualiza os primeiros passos dos estudos relacionados à tradução automática (doravante TA), no artigo *Retrospect and prospect in computer-based translation*⁴. Segundo o autor, é importante mencionar que os resultados obtidos nos primeiros sistemas de TA apresentavam diversas incoerências de natureza microestruturais tais como questões de ordem linguística: semântica, sintática, pragmática, etc. Entretanto, não se deve olhar de forma negativa para este dado na história da TA (FERNANDES & SANTOS, 2012), uma vez que foram fundamentais como base teórica para construção de softwares cada vez mais aprimorados.

Um dos principais fatores que contribuíram para o crescimento dos sistemas de TA, foi devido à popularização da internet. As traduções tornaram-se mais acessíveis, e mais requisitadas frente às necessidades mercadológicas que surgiram com o passar do tempo no contexto das sociedades digitais.

A princípio, a qualidade das traduções foi criticada (BEAUGRANDE, 2001), em virtude de serem comparadas à tradução de natureza humana. Mesmo embora, com os avanços nessa área, é importante mencionar que ainda existe uma parcela significativa da sociedade que não enxerga com bons olhos traduções realizadas por softwares de natureza automática.

Em virtude da qualidade das traduções de natureza automática sofrerem contínua crítica, pesquisadores como Kuhn (2014) passaram a in-

⁴ Retrospectiva e perspectiva voltado para o uso de computadores nas traduções de natureza automática- Revisão minha.

investigar o papel do uso de uma linguagem controlada com intuito de minimizar a necessidade de pós-edição dos textos automaticamente traduzidos.

Para Kuhn (2013, p. 3) uma linguagem controlada pode ser caracterizada como “*uma língua construída com base em uma determinada língua natural, sendo mais restritiva sobre léxico, sintaxe e / ou semântica, de modo a se preservar a maioria das suas propriedades naturais.*”

Segundo o referido autor, o uso de uma linguagem controlada pode contribuir para diminuição de problemas de ordem micro estrutural, uma vez que, softwares de natureza automática estatístico podem apresentar microestruturas passíveis ou não passíveis de erros a exemplo do *Google Translate*.

Algumas empresas (FORD, XEROX, IBM) decidiram adotar softwares de TA para tradução em massa de manuais de usuários dos seus produtos. Consequentemente, fazendo uso de uma linguagem controlada a fim de eliminar problemas de natureza microestrutural nos resultados apresentados (SMITH, 2001).

Entretanto, o uso de uma linguagem controlada não se restringe apenas ao âmbito comercial, tendo em vista que há outros contextos para suas aplicações, como no caso de tratamento de textos diversos a serem automaticamente traduzidos visando sua melhoria e redução de pós-edição humana (WEININGER, 2004).

Neste âmbito, pode-se dizer que para atender a fins acadêmicos a TA do gênero *abstract* tem sido recorrente no referido contexto segundo dados levantados por Santos (2012).

2. OBJETIVOS

Geral: investigar até que ponto uma abordagem de pré-edição, a partir da criação de uma linguagem controlada, pode contribuir para uma

⁵ Tradução Automática – “A controlled natural language is a constructed language that is based on a certain natural language, being more restrictive concerning lexicon, syntax and/or semantics while preserving most of its natural properties.” (KUHN, 2013, p. 3) - Revisão minha.

melhoria dos *abstracts* traduzidos pelo *Google Translate* bem como no seu uso enquanto sistema de tradução automática.

Específicos:

- a) Identificar aspectos de natureza microtextual nos textos fonte e alvo não pré-editados para elaboração da referida linguagem controlada;
- b) Pré-editar os *abstracts* a partir da linguagem controlada elaborada;
- c) Utilizar o *Google Translate* para traduzir os *abstracts* pré-editados;
- d) Comparar os resultados do *Google Translate* a partir dos textos não pré-editados e pré-editados;
- e) Descrever até que ponto esse tipo de linguagem na TA de *abstracts* pode contribuir para a diminuição da pós-edição nos TT pelo *Google Translate*;
- f) Investigar as vantagens e desvantagens a partir do uso de uma linguagem controlada na TA de *abstracts* no cenário acadêmico.

3. MATERIAL E MÉTODOS/METODOLOGIA

3.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O presente relatório fora realizado a partir da utilização de ferramentas tecnológicas disponíveis *online* que nos serviram como instrumento de pesquisa para viabilidade do então estudo. Dentre esses instrumentos podem ser listadas os seguintes:

a) O sistema de TA do *Google Translate*

O sistema foi utilizado para tradução dos *abstracts* pré-editados e não pré-editados. Seu uso ocorreu em virtude de ser ele um dos sistemas gratuitos de TA, disponíveis em rede, mais utilizados na atualidade⁶.

⁶ Conforme dados fornecidos pelas fontes encontradas no endereço eletrônico <http://translate.google.com/about/intl/en_ALL/> em 2013.

b) O Concordanceador COPA CONC

Neste estudo o COPA CONC teve como finalidade o alinhamento e o concordaceamento dos *abstracts* que compõem a pesquisa. Os corpora paralelos foram adotados em vista de suas aplicabilidades para o estudo em questão. Como alega Zanettin (et al, 2003, p. 152-153), um corpus paralelo deve ser escolhido com intuito de se investigar um texto fonte (TF) e sua respectiva tradução no que se refere a microestruturas passíveis ou não passíveis de erros.

c) O sistema de Alinhamento de Textos *Corpus Builder*

O corpus Builder foi utilizado para compilação dos abstracts, que envolve alinhamento e tabulação. Este corpus é um subcorpus do COPA TRAD.

d) A ferramenta de Corpus Paralelo COPA-RAC vinculado ao COPA-TRAD⁷

O COPA RAC foi utilizada para coletar os abstracts que compõem o corpus deste estudo. Neste corpus estão hospedados uma coletânea de resumos acadêmicos pré-editados e não pré-editados disponíveis online de domínio público.

e) Corpus do Inglês Americano⁸/Britânico⁹

Software *online* de domínio público utilizado para averiguar as microestruturas passíveis de erros com intuito de comprovar o uso das mesmas na língua alvo.

3.2 COLETA DE DADOS

Desde o início da pesquisa, a leitura de artigos e averiguação de suas análises foi fundamental para uma maior abrangência contextual deste

⁷ COPA TRAD é um corpus eletrônico utilizado para estudos de tradução, seja ela de natureza automática ou humana.

⁸ Disponível em <http://corpus.byu.edu/coca/>

⁹ Disponível em <http://corpus.byu.edu/bnc/>

estudo, e ampliação dos conhecimentos norteadores dos procedimentos adotados durante a coleta de dados.

Primeiramente, a coleta de dados consistiu na seleção dos resumos (TF) armazenados no COPA-RAC (hospedado no então COPA-TRAD) TF₁, TF₂, TF₃, TF₄, TF₅ e a tradução dos mesmos TT₁, TT₂, TT₃, TT₄, TT₅, através do *Google Translate*.

Em seguida, realizou-se um levantamento das características macro e microestruturais passíveis ou não passíveis de erros encontrados nos resumos não pré-editados.

Por conseguinte partiu-se para a elaboração de uma LC piloto afim de pré-editar os primeiros TFs (resumos) observados. Concluída essas etapas, os resumos pré-editados foram submetidos à nova tradução através do *Google Translate* a fim de se investigar até que ponto houve minimização de pós-edição dos TTs (*abstracts*).

O passo seguinte, ainda em andamento, corresponde à comparação entre os TT automaticamente pré-editados e não pré-editados através da LC aqui proposta. A partir dessa comparação a LC piloto será revisada. Esta etapa do estudo é caracterizada pela averiguação das vantagens e desvantagens de utilizar uma LC durante as traduções de natureza automática através da checagem de coocorrências de microestruturas da língua alvo no TT utilizando o corpus de inglês americano/britânico gratuito disponível *online*.

4 RESULTADOS

4.1 SELEÇÃO DOS TF ARMAZENADOS NO COPA-RAC

Como ponto de partida, testes pilotos foram realizados a partir dos TFs selecionados no COPA RAC e realinhados com auxílio da ferramenta de corpus paralelo do COPATRAD o chamado CORPUS BUILDER.

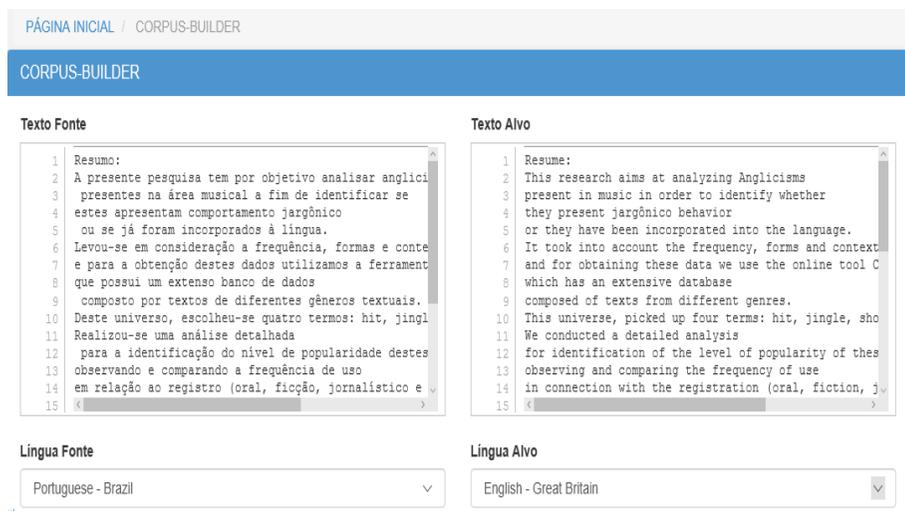


Figura 01- TF e TT não pré-editados e alinhados no CORPUS BUILDER.

TRADUÇÃO DOS TF ATRAVÉS DO *GOOGLE TRANSLATE*

Entre os meses de agosto a dezembro, foram realizadas leituras de artigos a respeito da pesquisa a fim de se adquirir mais informações relacionadas ao gênero *resumo/abstract*, bem como de averiguar possíveis problemas de ordem microestrutural presentes nas traduções do *Google Translate* realizadas sem uma pré-edição.

4.3 Levantamento das macro e microestruturas passíveis ou não passíveis de erros

O passo seguinte teve como princípio norteador os seguintes pontos: 1) anotação dos erros mais recorrentes resultantes de não pré-edição; 2) listagem dos erros mais comuns presentes nos TTs; 3) utilização da macroestruturação de *abstracts* apresentada por Feak and Swales (2009). Tal organização pode ser observada no quadro a seguir:

MOVIMENTOS / MARCADORES	
Movimento1 Introdução/Contexto	Uso do presente do indicativo.
Movimento2 Propósito da pesquisa	Uso do passado do indicativo
Movimento3 Métodos/Assuntos/Procedimentos	Agentes da passiva ou passado do indicativo
Movimento4 Resultados/Descobertas	Informativas
Movimento5 Discussão/Conclusão/Implicações/ Recomendações	Conclusivas

Quadro 01 - Movimentos discursivos dos *abstracts segundo* Feak & Swales (2019)

Os resultados parciais obtidos até o momento podem ser classificados como consistentes, porém com riscos de mudanças visto que a natureza estatística e probabilística da TA do Google Translate pode variar de acordo com seu sistema de busca, influenciando de forma considerável a qualidade de seus resultados.

Em vista disso, ainda não se pode afirmar a porcentagem exata sobre o uso da LC como forma efetiva para diminuição das incoerências microestruturais no TT.

A tabela a seguir aponta as microestruturas passíveis de erros que foram identificadas ao longo das primeiras análises nos respectivos *abstracts*:

MICROESTRUTURAS RECORRENTES NOS TFs	TF NÃO PRÉ-EDITADOS				
	TF1	TF2	TF3	TF4	TF5
Jargões	√	x	x	x	x
Termos ligados por Hífen	√	x	x	√	x
Voz passiva sintética	√	x	√	√	x
Conectivos ligando orações	x	x	x	√	√
Coesão referencial	√	x	√	x	√
Termos não traduzidos	√	x	x	√	x
Período composto por coordenação	x	x	x	x	x
Inversão sintática	x	√	√	x	√
Coesão lexical	x	√	x	x	√
Conectivos ligando orações	x	x	x	√	x
Período composto por subordinação	x	x	x	√	x

Tabela 01- Microestruturas Recorrentes TFs não pré-editados

Os aspectos microestruturais apresentados no quadro acima remetem aos TFs (resumos) não pré-editados. Observa-se que houve recorrência

de microestruturas semelhantes ao longo dos TFs observados. Esse dado pode de alguma forma contribuir para geração de erros nos TTs (abstracts), como se verifica na tabela seguir:

MICROESTRUTURAS RECORRENTES NOS TFs	ERROS GERADOS NOS TTs	EXEMPLOS DE ERROS GERADOS NOS TTs
Termos ligados por Hífen no TF ₄	<i>Sentence elements omission (Pronoun / Subject)</i>	<i>Chosen terms, investigated their respective classifications</i>
Voz passiva sintética no TF ₄	<i>Sentence elements omission (Pronoun / Subject)</i>	<i>Afiter the study, ranked Swing and Slide terms and jargon.</i>
Conectivos ligando orações no TF ₄	<i>Sentence elements omissions (Modifiers)</i>	<i>It was made choice of four terms used by musicians</i>
Coesão referencial no TF ₄	<i>Sentence elements omission (Prepositional phrase)</i>	<i>In view of the absence of equivalent terms that language to Express certain meanings</i>
Uso de jargões no TF ₁	<i>Noun translated elements</i>	<i>And for obtaining these data we use the online tool Corpus Brasileiro</i>
Adjunto Adverbial no TF ₄	<i>Sentence elements omission (Modifiers)</i>	<i>In the everyday vocabulary of the people</i>
Inversão sintática no TF ₃	<i>Word order in the sentence</i>	<i>Keywords: Music. Portuguese Brazilian Anglicisms.</i>
Jargão no TF ₂	<i>Sentence element misuse (Adjective insted of noun)</i>	<i>Keywords: Anglicized, Jargon.</i>

Tabela 02- Erros gerados nos TTs

Os erros apontados acima decorrem não pré-edição dos TFs, de modo que os usuários parecem ter recorrido a microestruturas passíveis de erros ao submeterem seus TF à TA do *Google*.

Entende-se que devido ao sistema da referida ferramenta de TA, que tem como base funcional um viés de cunho probabilístico e estatístico, o seu software tende a realizar buscas, em rede, por padrões de natureza macro e microestrutural.

Essa busca possivelmente reconstrói padrões estruturais entre uma língua fonte e uma língua alvo, tomando como base as microestruturas presentes nos TFs, e gerando nos TTs padrões equivalentes semelhantes a uma abordagem de uma interseção de conjuntos. Em virtude disso, determinadas estruturas podem se repetir em mais de um TT, conforme a figura abaixo:

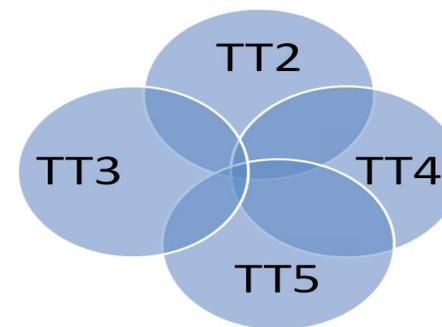


FIGURA 02- interseção de Microestruturas nos TTs

Um exemplo de funcionalidade e probabilidade de recorrência de um padrão microestrutural do *Google Translate* pode ser observado na figura a seguir:

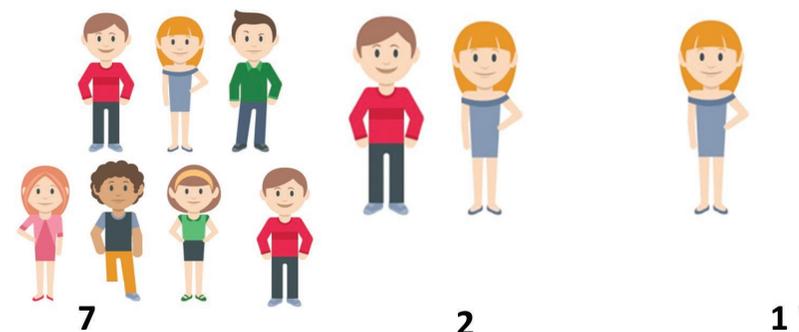


FIGURA 02- Abordagem Probabilística do *Google Translate*

A figura em questão remete há um grupo de usuários do *Google Translate* que fizeram uso da referida ferramenta com intuito de obter a estrutura lexical “*Car*”. Entretanto, dentre dez usuários, apenas sete obtiveram a forma padrão. Outros dois alcançaram uma palavra sinônima: *automobile*. A partir dessas informações, pode-se calcular a probabilidade do decimo usuário obter a estrutura lexical padrão “*Car*”.

A base de cálculo ocorre da seguinte maneira: 1) tem-se como termo mais recorrente a estrutura “*Car*”, que foi obtida por um total de sete usuários, e como variável existem dois participantes que obtiveram o resultado lexical “*automobile*” 2) Para se calcular probabilidade de o decimo usuário obter a estrutura mais recorrente, basta dividir o número de vezes que o termo mais requisitado no banco de dados do sistema em rede foi fornecido pelo total de eventos ocorridos, ou seja, tem-se o total de sete elementos lexicais, mais duas outras estruturas, atribuindo um total de nove eventos; 3) Após realizar a soma divide-se a quantidade de termos mais recorrentes dividida pela menos recorrente: $7/2$. Logo, a probabilidade do decimo usuário obter a estrutura lexical padrão em questão é de 0,77777777778, convertendo-se para porcentagem, tem-se um total de 78% de chances de ser obtida a estrutura mais recorrente.

Outro aspecto que pode ser mencionado em relação ao funcionamento do *Google Translate* é o modelo de conjuntos que subjaz durante suas traduções. Existe um princípio norteador atrelado aos conjuntos numéricos e equivalência de numerais, pois durante as análises realizadas nos resumos/*abstracts* foi possível identificar aspectos estruturais que remetem a noção ideia de conjunto.

A figura a seguir remete ao conceito de conjuntos existente no referido software de TA:



FIGURA 03- Noção de Conjunto do Sistema de TA do *Google Translate*

Digamos que o conjunto “A” representa o TF sem pré-edição, e o mesmo foi inserido no software do *Google Translate* para obter uma respectiva tradução, ou seja, o TT. O conjunto B representa o banco de dados em rede do referido sistema, e o conjunto C, remete ao TT.

A partir disto foi possível identificar que a ferramenta de tradução exemplificada em tópicos anteriores, tende a preservar o mesmo número de microestruturas de natureza padrão nos seus resultados, apresentando para cada tradução C, um variante contextual que pode ser escolhida por seu usuário:

MICROESTRUTURA DO TF	MICROESTRUTURA C ₁	MICROESTRUTURA C ₂	MICROESTRUTURA C ₃	MICROESTRUTURA C ₄
Foi feita a escolha	<i>The choice was made</i>	<i>The choice it was made</i>	<i>The choice has made</i>	<i>The choice is made</i>

Tabela 03- Microestruturas Contextuais do *Google Translate*¹⁰

4.4 SUGESTÃO PILOTO DA LC

A sugestão de uma LC emergiu como possível solução para as incoerências de ordem microestruturais que foram identificadas nos TF analisados parte do corpus deste estudo. Acredita-se, nesta pesquisa que a pré-edição através de uma LC pode contribuir de forma efetiva para diminuir a margem de incoerências microestruturais geradas no TT ela não pré-edição de TF (KUHN, 2013).

Tendo como referência os TFs observados até o presente momento através do *Corpus Builder*, bem como as análises realizadas nos respectivos TTs, a sugestão da LC piloto foi organizada conforme o quadro a seguir:

DEVE-SE EVITAR:	PODE-SE UTILIZAR:
Coesão referencial; Períodos compostos; Termos ambíguos; Jargões; Termos ligados por hífen; Conectivos unindo orações; Voz passiva sintética. Inversão sintática; Adjuntos adverbiais;	Coesão lexical; Períodos simples; Termos não ambíguos; Termos não restritivos a uma área; Termos sem hífen; Voz ativa ¹¹ ; Ordem canônica SVC ¹²

Quadro 2 - Sugestão da LC

10 Disponível em: www.googletranslate.com.br/ acesso em fevereiro de 2016

11 Construções mais recorrentes (presente e passado do indicativo) como apontam Feak & Swales (2009).

12 SVC-SUJEITO+VERBO+COMPLEMENTO/

Durante as análises preliminares, foi possível apontar melhoria de algumas microestruturas outrora passíveis de erros além daquelas listadas por Santos (2014), de modo que já se observa uma melhoria acentuada nos padrões tradutórios do sistema de TA do *Google* se comparadas àqueles apontados na LC proposta pelo referido autor, como consta no quadro a seguir.

<i>Estruturas gramáticas que devem ser evitadas</i>
Voz passiva sintética seguida de complemento direto
Conectivos ligando orações
Coesão referencial
Expressões de natureza idiomática
Grupo nominal do tipo Núcleo com mais de dois modificadores
Collocation
Jargões
Termos ligados por hífen
Voz passiva sintética
Termos ambíguos
Período composto por coordenação

Quadro 3- LC sugerida por Santos (2014)

Depois de sugerir a LC piloto, o passo subsequente foi pré-editar os TF para que as microestruturas passíveis de erros fossem corrigidas a fim de minimizar a presença de erros nos TT e a necessidade de pós-edição humana, como acredita Weininger (2004). As microestruturas utilizadas durante a pré-edição dos TF foram as seguintes:

- Coesão lexical;
- Períodos simples;
- Termos não ambíguos;
- Termos não restritivos a uma área;
- Termos sem Hífen;
- Voz ativa;
- Ordem canônica SVC.

Aspectos da LC	EMPREGO DA LINGUAGEM CONTROLADA NO TF ₁				
	M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	M ₅
Termos não restritivos a uma área	√	×	×	×	√
Termos sem hífen	√	×	√	×	×
Coesão Lexical	√	×	√	×	×
Períodos simples	√	×	√	×	×
Termos não ambíguos*	*	*	*	*	*
Ordem canônica SVC*	*	*	*	*	*
Voz ativa*	*	*	*	*	*

Tabela 04- Aplicação da LC piloto no TF1* Análise em andamento

O TF₁ que fora analisado apresentou incoerências de ordem microestruturais em alguns dos movimentos discursivos, o movimento dois, por exemplo, não era característico do referido TF. Um exemplo do uso da LC piloto em uma microestrutura que apresentou uma não tradução do termo pode ser observada no quadro a seguir:

TF ₁ não pré-editado	TT ₁
Estes apresentam comportamento jargônico	They present jargônico behavior
TF pré-editado	TT ₁
Estes termos pertencem a uma área específica	These terms belong to a specific area

Tabela 05- Exemplo de Termo não traduzido

O quadro apresentado anteriormente aponta que o uso da LC piloto contribui de forma efetiva para melhoria da tradução, uma vez que a microestrutura “Jargônico” não foi traduzida pelo *Google Translate*. A partir disto evitou-se o uso do termo específico jargônico, e optou-se por especificar a área do termo, pois questões de recorrência do uso do termo no banco de dados dentro outros aspectos já apresentados em tópicos anteriores contribuiriam para não tradução do termo.

Em meados de janeiro e fevereiro deu-se continuidade a investigação dos TFs a fim de aprofundar a discussão acerca dos seguintes pontos:

a) anotação de erros mais recorrentes a partir dos demais resumos (TF₂, TF₃, TF₄, TF₅) não pré-editados, utilizados na pesquisa; b) a configuração de uma LC piloto; c) pré-edição através da LC piloto a fim de averiguar a margem de erros resultantes nos *abstracts* (TT₂, TT₃, TT₄, TT₅). Os achados dessa averiguação não foram incluídos nesta etapa do relatório porque ainda estão sendo testados através da LC piloto até então sugerida.

CONCLUSÃO

Após analisar os TFs não pré-editados, e observar as microestruturas passíveis e não passíveis de erros neles contidas, a pré-edição de uma LC emergiu como uma possível solução para evitar a geração de erros nos TTs.

Erros oriundos de microestruturas ambíguas, ou que fazem uso de hífen, demonstraram questionáveis quanto ao seu uso em textos a serem automaticamente traduzidos pelo *Google*, pois as chances de se obter uma tradução carente de pós-edição humana só aumentam.

Em relação à LC, por um lado, pode parecer muito restritivo seu uso, quase como uma abordagem tradicional de regras gramaticais, por outro lado, ela pode auxiliar aos usuários de TA no que tange à qualidade de seus resultados.

Vale lembrar também que as microestruturas passíveis de erros, apontadas nas análises desta pesquisa, podem ser corrigidas ao longo de atualizações do próprio sistema do *Google Translate*, já que isso ocorre diariamente em vista da demanda das traduções *online*.

Os estudos da TA demonstram-se promissores com o passar do tempo, e os avanços tecnológicos presentes nos hardwares. Como ilustração, pode-se citar a capacidade de processamento, juntamente com os softwares que aprimoram os algoritmos voltados para as traduções de natureza automática de cunho estatístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse.** *Freedom access to Knowledge and Society through discourse.* University of Vienna, Austria, 2001.

BRANCO, Sinara de Oliveira. **Os Estudos de Tradução no Brasil: Relatos de Pesquisa.** Brasília, UNB/POSTRAD, Traduzires, v.1, n.1, p.49-60, mai/2012.

FEAK, Christine B. e SWALES, John M. **Abstracts and the writing of abstracts.** Volume.1 of the revised and expanded edition of English in Today's Research World. USA, University of Michigan Press, 2009.

FERNANDES, Lincoln P. & SANTOS, C.C. **A tradução automática de gêneros textuais na esfera acadêmica.** In: Leia escola, Campina Grande -PB, UFCG, v.12, n.1, p. 9-34, 2012.

HUTCHINS. J. **Retrospect and prospect in computer-based translation: proceedings from the Singapore.** MT Summit. University of East Anglia, Singapore, 1999.

KOEHN, Phillip. **Statistical machine translation.** Cambridge, Cambridge university press, 2010.

KUHN, Tobias. **A Survey and Classification of Controlled Natural Languages.** ETH Association for Computational Linguistics, Zurich and University of Zurich, 2013.

PYM, Anthony. **What technology does to translation.** Intercultural Studies Group, University Rovira i Virgili, Spain, Tarragona, 2011.

SANTOS, C.C. **A tradução automática de gêneros textuais na esfera acadêmica.** III SINALGE-UEPB, Campina Grande, 2012.

_____. **Por uma linguagem controlada na tradução automática de abstracts.** Tese de Doutorado. UFSC, Florianópolis, 2014.

SMITH, Ross. **Machine translation: potential for progress.** UK, Cambridge University Press, English Today 68, v.17,n.4, 2001.

WEININGER, Markus. **TM & MT na Tradução Técnica Globalizada: tendências e consequências**. UFSC, Cadernos de Tradução, v.2, n.4, 2004.

ZANETTIN, Federico et al. **Corpora in translator education**. USA, St. Jerome Publishing, 1º ed., 2003.

(Footnotes)

- 1 Construções mais recorrentes (presente e passado do indicativo) como apontam Feak & Swales (2009).
- 2 SVC-SUJEITO+VERBO+COMPLEMENTO/
- 3 Análise em andamento
- 4 Análise em andamento
- 5 Análise em andamento

PARTE 3

ENSINO E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA

LITERATURA, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PIBID

Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)

Para Anderson Rany Cardoso da Silva, Edcarla Oliveira Bezerra, Fágner de Oliveira Santos, Humberto Carneiro Monte Júnior, Leandro Henrique de Sousa Bezerra, Luana Kalline Moura Pereira e Maria Roseli da Silva Pereira, com quem tenho aprendido algumas experimentações no ensino de literatura.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores tem se constituído em um campo bastante profícuo não só para a reflexão acerca da importância da leitura em sociedades letradas como a nossa, mas, sobretudo, para a proposição de práticas e metodologias de ensino que possam transformar os sujeitos em leitores críticos:

As palavras [recorrentes] quando são descritos comportamento do leitor crítico expressam ações de julgamento e comparação: avaliação, reflexão, confronto, contraponto. O leitor crítico, então, não apenas compreende, infere, identifica, analisa, mas o faz em relação a algum parâmetro exterior ao texto, um parâmetro que é seu: essa norma pode ser uma forma de agir e de fazer, uma opinião, uma forma de perceber o mundo (KLEIMAN, 2007, p. 100).

Em outras palavras, quando falamos em leitores críticos, estamos pensando em sujeitos que sejam capazes de, sendo senhores de seus próprios discursos, comprometerem-se com a palavra dita, visto que as ações que empreendemos na e pela linguagem não são gratuitas. Pelo contrário, ao fazermos uso da linguagem, comprometemo-nos com as palavras que enunciamos e deixamos transparecer a nossa articulação individual com a formação discursiva de que fazemos parte, ainda que não estejamos conscientes do pertencimento a tal formação discursiva (GERALDI, 2000, p.136).

Basearmos nosso trabalho em sala de aula nessa perspectiva de comprometimento na e com a linguagem é buscar a “inserção das atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados”, sujeitos que precisam ser dotados de criatividade, senso crítico e participativo, além de uma visão humanista da vida e do mundo, visto que para eles se tornarem leitores, conforme concebemos, é preciso que passem por um processo que os transformem em:

[...] pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2003, p. 76).

Em torno das práticas de leitura, em especial na educação básica, vêm sendo realizadas, em nossas universidades, várias pesquisas vinculadas a grupos de trabalho e envolvendo diversos pesquisadores que têm organizado simpósios e congressos que reúnem estudiosos e interessados no assunto. Na pauta desses eventos, a leitura é investigada a partir de várias perspectivas: o sujeito leitor e seus hábitos e preferências, a formação de professores, os espaços formais e informais de leitura, os materiais didáticos, os currículos e os métodos de ensino de leitura (DAVI, REZENDE e JOVER-FALLEIROS, 2013).

Em se tratando de educação básica, formar leitores é um dos objetivos principais presentes nos documentos oficiais. Nesses, é possível depreender que ler é tomado com porta de entrada do indivíduo no universo do conhecimento e constitui-se o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade. A título de exemplificação, lembremos que, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* do Ensino Fundamental, o trabalho com leitura, além da formação de escritores, isto é, de pessoas capazes de escrever com eficácia, objetiva formar leitores competentes. Esses devem ser compreendidos como alguém que “realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]” (BRASIL, 1997, p. 53).

Dito de outra forma, a leitura, processo abrangente e complexo, é uma atividade de compreensão, de inteligência de mundo “que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra” (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997, p. 17). Ela não pode, pois, ser caracterizada como uma atividade passiva, uma vez que, sendo uma atividade de linguagem, é uma prática social de alcance político e, como tal, é, sobretudo, “uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender com o mundo e nele atuar como cidadãos” (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997, p. 22).

Como o exercício da leitura é resposta a uma necessidade pessoal, para aprender a ler, além de uma diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura, é preciso “negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e adiante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes” (BRASIL, 1997, p. 56). Esses, por seu turno, devem fazer com que os alunos vejam a leitura como algo que, interessante e, ao mesmo tempo, desafiador, lhes dará, depois de conquistado, autonomia e independência.

Por isso, em conjunto com professores em formação inicial, visto que todos são alunos da graduação em Letras, temos procurado atuar na

formação de leitores na educação básica mediante a realização de práticas de leitura a partir de um projeto integrado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nossas ações estão voltadas para um conjunto de atividades que, tendo a leitura literária como escopo, visam fazer com que haja uma aproximação entre texto e leitor mediada pelo contato direto com o texto literário e com vistas à instauração, em sala de aula, do diálogo, da interlocução, da produção de sentidos, do despertar do senso crítico e da inventividade.

Desenvolvemos, pois, um trabalho que objetiva formar não só leitores críticos, mas, principalmente, docentes que estejam capacitados para a formação de tais leitores a partir de “procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre autores e obras” (ALVES, 2013, p. 44). A experiência que trazemos aqui é fruto desse trabalho que procura valorizar o aluno como sujeito leitor e aprimorar a sua competência leitora, bem como a sua sensibilidade para a leitura literária, a partir de uma metodologia que amalgama saber e sabor em sala de aula.

UM PROJETO, UM EXPERIMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA

Na investigação das práticas de leituras nas escolas da rede pública de ensino de Monteiro (PB), constatamos a existência de uma escola sem tempo e sem espaço adequados para a leitura. O único lugar é o da sala de aula e o tempo é o da aula, já que as bibliotecas escolares existentes e as salas de leitura são precárias e oferecem pouco conforto para o exercício do ato de ler. Constituindo o único lugar possível para a prática de leitura(s), a aula de Português, todavia, se resume ao aprendizado estrutural da língua desvinculada de sua função e usos sociais. Por isso, o projeto que vimos coordenando é intitulado de *A leitura do texto literário na sala de aula: do sabor ao saber sobre a língua(gem)* cujas ações iniciais se deram mediante

ação diagnóstica com a presença em sala de aula e também a partir da análise do projeto pedagógico das escolas colaboradoras com o intuito de não só aferir como o que está apregoado no projeto pedagógico se efetiva na prática cotidiana escolar como também apontar as necessidades estruturais e didático-pedagógicas existentes nas duas escolas em que atuamos.

Em seguida, procuramos, ainda mediante ação diagnóstica, identificar a(s) concepção(ões) de língua e de literatura subjacentes às práticas observadas a fim de apontar o lugar da literatura e da leitura (literária) nas atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e no material didático utilizado pelo professor. A essa ação, soma-se outra de natureza teórico-metodológica que consiste em, mediante a formação do ***Grupo de Estudo sobre Literatura e Ensino (GELLITE)***, realizar leituras críticas, com os supervisores e os bolsistas, dos documentos oficiais que regem a educação básica a fim de identificar os eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, bem como estudar textos de pesquisadores cujos trabalhos estão voltados para o ensino de língua materna e de literatura.

O estudo de tais documentos e pesquisas visa subsidiar os integrantes da equipe na propositura de práticas e/ou confecção de materiais pedagógicos que ressignifiquem as propostas de leitura para a sala de aula e, assim, eles possam realizar atividades voltadas para o ensino de língua materna e de literatura com vistas ao despertar do senso crítico mediante a leitura na íntegra de textos literários a partir de diversas dinâmicas. Por fim, como forma de socialização das atividades de nosso subprojeto, realizamos jornadas pedagógicas que visam à socialização das ações e dos materiais didático-pedagógicos produzidos por nós bem como à reflexão e à discussão sobre questões atinentes ao ensino na educação básica e na universidade, à formação docente e à formação continuada. As nossas jornadas pedagógicas têm funcionado como uma oportunidade de inserção dos integrantes de nosso subprojeto no universo acadêmico mediante a produção de um saber científico que lhes garantam uma melhor competência profissional, visto que:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente de competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2001, p.102-103).

Antes de irmos finalizamos esta seção, esclareçamos que o que nos faz priorizar, em nossas atividades, o trabalho efetivo com o texto literário é o fato de a literatura, no dizer de Barthes (1979), assumir muitos saberes:

Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devesse ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis “insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o sabor que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas “que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2007, p. 18-19).

Como consequência desse aspecto, a priorização pela presença efetiva de textos literários é decorrente de acreditarmos que língua e literatura, no lugar de serem objetos em oposição, estão em contínua convergência, já que elas formam “uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem” (BRAIT, 2010, p. 12). Ademais, partindo de tal pressuposto, comungamos da ideia de que:

Só lê e escreve bem quem, de alguma maneira, for despertado, seduzido, induzido a esses gestos instauradores de autorias, de intervenções individuais e/ou coletivas e que, de forma muito especial, combinam letramentos não formais, reconhecimentos de vivências e capacidades pessoais, abertura para as diferentes linguagens que participam do dia a dia do cidadão (BRAIT, 2010, p. 12).

Seduzir o outro, induzi-lo a gestos instauradores de autorias, despertar a consciência do sujeito para a necessidade de intervenções individuais e/ou coletivas, trazer para perto do sujeito vivências as mais diversas, tudo isso o texto literário é capaz de propiciar àqueles que dele se apossarem e que desejam bem mais do que preencher as suas próprias necessidades de fantasia e desejo. E isso compete à escola propiciar, já que é da alçada dela contribuir para a formação de um sujeito-leitor a um só tempo crítico e criativo:

Assumir a condição de leitor “ativa por excelência” é, portanto, liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida. Para o professor de qualquer nível, que trabalha com os textos e a linguagem, isso implica colocar-se criticamente em relação à leitura proposta pelo livro didático ou pela História Literária, como uma leitura possível. Em decorrência dessa atitude nova (diante dos textos e diante de nós mesmos), respeitemos a leitura alheia “especialmente a dos alunos” e saberemos

explorar a riqueza da tensão criada pelas várias perspectivas em jogo, que passarão a dançar na sala de aula e nas nossas cabeças (CHIAPPINI e MARQUES, 1986, p. 40).

Entretanto, a prática de sala de aula tem nos evidenciado que, para a formação desses sujeitos-leitores, é necessário, antes, um trabalho que se desprenda de certos protocolos e convenções que fazem do texto literário pretexto para se testarem os elementos intelectivos e que primam pela racionalidade e por um esquema mecânico de compreensão, o que tem fomentado a perda de elos entre as instâncias do conhecimento no prazer e o prazer no conhecimento (MARTINS e VERSIANI, 2005). Por isso, com o objetivo maior de contribuir para que a poesia e outros textos literários não só circulassem no ambiente escolar, mas fossem levados pelos alunos a circular em para fora da escola, “fisgando” novos leitores, criamos, dentro do projeto que rege as nossas ações no PIBID, a Unidade de Poesia Intensiva (UPI) cuja metodologia, ações e produtos passaremos a evidenciar na secção abaixo.

UNIDADE DE POESIA INTENSIVA (UPI): METODOLOGIA, AÇÕES E PRODUTOS

A *Unidade de Poesia Intensiva* (UPI) nasceu de nosso compromisso com a resignificação das práticas de leitura na educação básica de forma que as aulas de língua materna passassem a primar por uma educação literária mais sólida e significativa para os alunos. Para tanto, aos professores em formação inicial, envolvidos no projeto da UPI, era cobrado não só empenho necessário, mas, também, iniciativa e criatividade nas abordagens, na seleção dos conteúdos e na preparação das atividades que seriam levadas para a sala de aula. Não tirando deles a autonomia na escolha dos conteúdos bem como na abordagem a ser emprestada, reiterávamos que, qualquer que fosse o conteúdo, ele tinha de ser bem pensado e planejado considerando-se os alunos com quem cada um dos professores iria trabalhar.

A figura abaixo é o registro da dinâmica realizada como primeira atividade:



Figura 1 Realização da dinâmica

Denominada de Oráculo, essa atividade de motivação consistiu em levar um pote com alguns poemas de autores distintos e com os mais variados temas. A inserção de um objeto estranho à dinâmica cotidiana da sala de aula gera a curiosidade dos alunos e pode impulsioná-los a participar espontaneamente das atividades. No caso de nossa dinâmica, cada aluno era convidado a retirar um poema e lê-lo em voz alta. Em seguida, o poema lido deveria ser entregue a um colega com o qual, na opinião do aluno que havia retirado a poesia do pote, se parecia o texto.

O objetivo dessa dinâmica, do qual decorre o seu nome, era não só propiciar ao docente conhecimento sobre a turma, mas também criar uma aproximação entre os alunos e verificar até que ponto eles se conheciam entre si mesmos, visto que a entrega do poema a um aluno da turma não deveria ser feita de maneira aleatória, mas, sim, de forma deliberada, o que exigia não só uma compreensão do texto lido, mas, em especial, um conhecimento, por parte de quem estava entregando, do colega que estava recebendo o texto.

Findada a dinâmica, perguntamos aos alunos se eles tivessem o poder de curar os males que assolam a humanidade, quais desejariam curar. Dentre os males apontados pelos alunos estavam: ciúme, tristeza, saudade, desilusão, preconceito, inveja, depressão, amor, entre outros. Pedimos que eles nos trouxessem poemas que fizessem menção a um desses “males”. A ideia era perceber, a partir dos poemas que deveriam ser trazidos na aula seguinte, como os alunos percebiam o que para eles eram doenças que precisavam de cura. Além disso, a ideia era escolher um conjunto de poemas dos quais pudéssemos extrair alguns versos que contivessem imagens que sintetizassem a ideia de amor, de ciúme, tristeza, saudade, desilusão, inveja, raiva. Enfim, que pudessem ser convertidos no conteúdo poético das cápsulas que iriam ser confeccionadas a fim de curar os males apontados pelos alunos.

Trazidos os poemas para a sala de aula, juntamente com outros que levamos também, iniciamos a leitura oral de boa parte deles, prosseguimos com um debate para que as impressões de leitura pudessem ser socializadas e as interpretações fossem expostas. Depois desse momento de contato com o texto poético, em que imagens e sons, além do conteúdo poético, foram o mote da aula, passamos a uma atividade lúdica que visou preparar os alunos para captarem as imagens de outros poemas que iriam circular em sala de aula. Realizamos o que denominamos de jogo da memória poética:



Figura 2 Jogo da Memória Poética

Essa atividade, aos moldes do jogo da memória tradicional, apresentou aos alunos várias fichas espalhadas que deveriam ser unidas a partir da formação de pares. No lugar de imagens pictóricas, o que havia em cada carta eram imagens poéticas. Então, o aluno tinha de ler o verso de uma carta e verificar se esse verso combinava com o da carta seguinte a ser retirada do jogo. Como as cartas traziam versos dos mais distintos poemas, as possibilidades de combinação eram inúmeras, mas isso não quer dizer que todas fossem válidas. O aluno tinha de justificar por que um verso se encaixava em outro. Findado o jogo, voltamos à leitura dos poemas trabalhados em aula passada e estimulamos os alunos a selecionar os versos de que mais gostaram. O objetivo era que eles captassem as imagens poéticas que tinham lhes falado à emoção. Uma vez tendo essas imagens em mãos, passamos à digitação delas, impressão e recorte, conforme ilustra imagem abaixo:



Figura 3 Recorte dos versos para as cápsulas poéticas

Antes de partirmos para a produção das pílulas poéticas propriamente ditas, já que estávamos “criando um novo remédio”, achamos pertinente o estudo do gênero *bula* a fim de que os alunos se apropriassem dos traços estilístico-formais desse gênero bem como refletissem sobre as esferas de produção e de circulação. Como os gêneros ordenam e estabilizam “as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p.

19), é importante que não só estejamos expostos aos mais diversos gêneros textuais, como também saibamos lê-los e escrevê-los, uma vez que “gênero é uma categoria sociopsicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas. É uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido” (BAZERMAN, 2011, p. 60). Isso não quer dizer que os traços textuais recorrentes que permitem singularizar um gênero em relação a outro sejam fixos. Pelo contrário, como mostraremos quando formos analisar as bulas produzidas pelos alunos, os traços textuais, além de não serem fixos, “não se restringem apenas às aparências formais na página. Os traços formais são apenas as maneiras pelas quais as relações e as interações mais fundamentais são realizadas no ato de comunicação” (BAZERMAN, 2011, p. 60).

Para iniciar o estudo do gênero *bula*, realizamos a dinâmica “força médica”, que consistia em fazer com que os alunos adivinhassem as palavras que tinham sido por nós pensadas, mas apenas sinalizadas com os espaços vazios no quadro, cada um dos quais correspondia a uma letra da palavra que deveria ser adivinhada. Salientemos que todos os vocábulos pensados pertenciam a um mesmo campo semântico: o farmacêutico. Para a realização de mais essa atividade lúdica, algumas regras foram estipuladas, tais como: a cada acerto de uma letra do composto, o grupo pontuaria o valor referente de um ponto; ao acerto da palavra completa, seriam somados cinco pontos para a equipe. Caso um grupo errasse a palavra na hora da resposta final, ele seria automaticamente eliminado. Existindo a possibilidade de eliminação de todos os grupos, um sorteio decidiria dois grupos para voltarem ao jogo e terem mais uma tentativa de acertar a palavra.

Após essa dinâmica, foram entregues aos alunos algumas bulas a fim de que, por meio da comparação entre textos diversos de um mesmo gênero, eles pudessem identificar traços recorrentes, funções e usos sociais do gênero em estudo. Posteriormente, considerando-se que já eram conhecidos os traços estilísticos da bula, assim como o tipo de linguagem a ser empregada, o destinatário a que se destina tal gênero textual, as esferas

de produção e de circulação, nós cobramos dos alunos a produção textual de uma bula para o medicamento poético que estavam produzindo. Nesse caso, eles deveriam, valendo-se da criatividade, pensar do título do medicamento à estrutura da bula que possuiria alguns traços diferentes dos medicamentos que, cotidianamente, podemos ser levados a fazer uso.

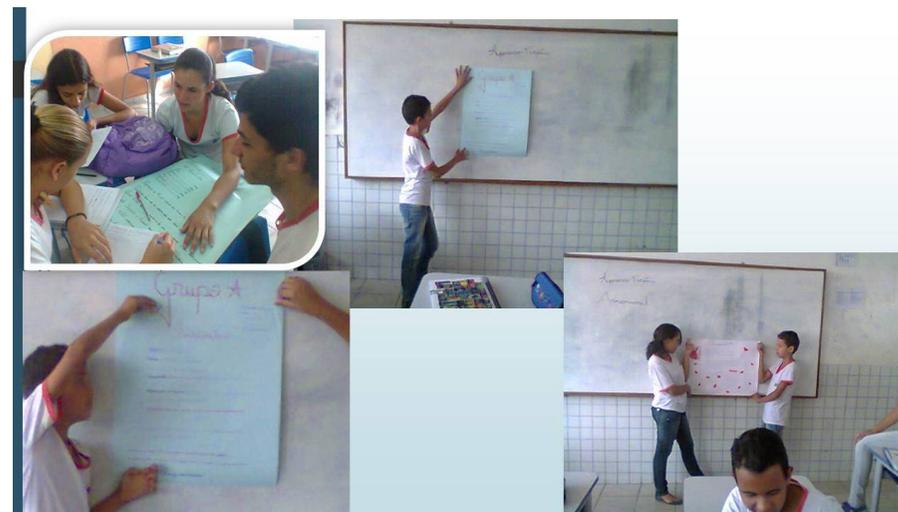


Figura 4 Produção e socialização das bulas pelos alunos

A figura acima ilustra a seguinte ação: depois de escritas as bulas, cada equipe socializou-as. Nos casos em que houve necessidade, em conjunto, os alunos ajudaram a reescrever as bulas produzidas. Nessa reescrita, objetivamos que eles realizassem uma atividade de “exploração das possibilidades de realização linguística” (JESUS, 2004, p. 100), o que implicava não circunscrevê-los apenas à eliminação das impurezas, geralmente desvios de concordância, de ortografia e/ou pontuação, mas, sobretudo, atinar para as relações de sentido emergentes na interlocução. Por isso, os alunos foram orientados a observar não só a adequação linguística como também os seguintes itens: composição, informações ao paciente, posologia, como usar o medicamento, quando suspender o tratamento, prazo de validade, efeitos e contra indicações.

O nosso trabalho com a escrita das bulas procurou propiciar as condições necessárias para que os alunos se assumissem como autores de seus textos, isto é, estivessem comprometidos com aquilo que iriam dizer. Para tal, ao longo das atividades propostas, sempre procuramos criar condições para que eles soubessem, claramente, o que queriam dizer, assim como tivessem claros os objetivos por que escreviam, o que lhes auxiliou nas escolhas das estratégias adequadas para tornarem concreto o que queriam dizer. Outro aspecto que não ficou de fora de nossas reflexões foi o leitor para quem escreviam os nossos alunos e que, a princípio, eram os colegas de outras turmas da escola, mas depois, dada a proporção que tomou a atividade, passou a ser pessoas para além da comunidade escolar.

Se é necessário pensar no que se tem a dizer, no motivo por que se dizer, no para quem dizer, é também relevante que se reflita sobre o meio por onde vai circular o que se quer dizer. Após essas reflexões, eis algumas das produções de nossos alunos:

<p>AMOPRIL® Leia com atenção antes de usar o produto.</p> <p>COMPOSIÇÃO: Cada cápsula contém: Poemas de amor..... 0,4ml Frases românticas..... 0,4ml Essência de amor..... 0,3ml Aroma de paixão..... 0,2ml Corante de ilusão..... 0,2ml</p> <p>POSOLOGIA: ADULTOS: consumir 2 cápsulas após se sentir solitário. A posologia adequada e a duração do tratamento devem ser ajustadas de acordo com cada quadro clínico.</p> <p>COMO USAR: Usar em locais calmos, para conseguir melhores resultados. Usar apenas o suficiente para cobrir a solidão e o desamor.</p> <p>REACÇÕES ADVERSAS: Este medicamento pode causar estranhamento em pessoas ignorantes ou que ainda não conhecem do prazer da poesia. Em casos extremos, é recomendado adicionar uma colher de paciência e uma dose dupla de leitura para que não haja irritação ou prurido.</p> <p>PRAZO DE VALIDADE: Este produto não tem prazo de validade. Seu sabor e os efeitos se tornam mais evidentes a medida que ele é usado e compartilhado.</p> <p>CUIDADOS DE ADMINISTRAÇÃO: Siga sempre seu coração, respeitando sempre seus limites. AMOPRIL® possui um saber extremamente agradável, garantindo satisfação e alegria de viver.</p> <p>INDICAÇÕES: AMOPRIL® é indicado para o tratamento tópico de pessoas solitárias, carentes e mal amadas.</p> <p>CONTRAINDICAÇÕES: AMOPRIL® não possui nenhuma contra-indicação. Use a vontade.</p> <p>PRECAUÇÕES: Para o tratamento de tristeza profunda devem ser usados antibióticos a base de auto-estima e alegria.</p>	<p>ANGUSTAMOL® Leia com atenção antes de usar o produto.</p> <p>COMPOSIÇÃO: Cada cápsula contém: Clorato de ânimo..... 0,2 ml Corante de alegria..... 0,5 ml Essência de paciência..... 0,5 ml Aroma de felicidade..... 0,3 ml</p> <p>POSOLOGIA: ADULTOS: consumir 2 cápsulas após se sentir angustiado. A posologia adequada e a duração do tratamento devem ser ajustadas de acordo com cada quadro clínico.</p> <p>COMO USAR: Usar em locais calmos, para conseguir melhores resultados. Usar apenas o suficiente para cobrir o desânimo e a tristeza.</p> <p>REACÇÕES ADVERSAS: Este medicamento pode causar estranhamento em pessoas ignorantes ou que ainda não conhecem do prazer da poesia. Em casos extremos, é recomendado adicionar uma colher de paciência e uma dose dupla de leitura para que não haja irritação ou prurido.</p> <p>PRAZO DE VALIDADE: Este produto não tem prazo de validade. Seu sabor e os efeitos se tornam mais evidentes a medida que ele é usado e compartilhado.</p> <p>CUIDADOS DE ADMINISTRAÇÃO: Siga sempre seu coração, respeitando sempre seus limites. ANGUSTAMOL® possui um saber extremamente agradável, garantindo satisfação e alegria de viver.</p> <p>INDICAÇÕES: ANGUSTAMOL® é indicado para o tratamento tópico de pessoas com desânimo, falta de auto-estima e tristeza profunda.</p> <p>CONTRAINDICAÇÕES: ANGUSTAMOL® não possui nenhuma contra-indicação. Use sem pena.</p> <p>PRECAUÇÕES: Para o tratamento de tristeza profunda devem ser usados antibióticos a base de auto-estima e alegria.</p>
---	---

CIUMEPAN®

Leia com atenção antes de usar o produto.

COMPOSIÇÃO:

Cada cápsula contém:
Versos de amor..... 0,5 ml
Poemas românticos..... 0,3 ml
Essência de confiança..... 0,3 ml
Aroma de paciência..... 0,2 ml

POSOLOGIA:

ADULTOS: Consumir 1 cápsula sempre que a saudade apertar. De preferência, ter reencontros periódicos com a pessoa amada.

COMO USAR:

Usar em locais calmos, para conseguir melhores resultados. Usar apenas o suficiente para cobrir a saudade e a tristeza.

REACÇÕES ADVERSAS:

Este medicamento pode causar estranhamento em pessoas ignorantes ou que ainda não conhecem do prazer da poesia. Em casos extremos, é recomendado adicionar uma colher de paciência e uma dose dupla de leitura para que não haja irritação ou prurido.

PRAZO DE VALIDADE:

Este produto não tem prazo de validade. Seu sabor e os efeitos se tornam mais evidentes a medida que ele é usado e compartilhado.

CUIDADOS DE ADMINISTRAÇÃO:

Siga sempre seu coração, respeitando sempre seus limites. CIUMEPAN® possui um saber extremamente agradável, garantindo satisfação e

INDICAÇÕES:

CIUMEPAN® é indicado para o tratamento tópico de pessoas que sofrem de excesso de ciúme.

CONTRAINDICAÇÕES:

CIUMEPAN® não possui nenhuma contra-indicação. Use a vontade.

PRECAUÇÕES:

Para o tratamento carência profunda deve ser usado antibióticos a base de confiança, respeito e amor.

INTERRUPÇÃO DO TRATAMENTO:

O uso deste medicamento só deve ser interrompido quando não houver sintomas de qualquer tipo de mal advindo dos problemas sentimentais.

USO NA GRAVIDEZ E LACTAÇÃO:

Resultados de estudos indicam que ler poemas para o bebê, ainda que na barriga da mãe, aumenta a probabilidade da criança ser saudável, sensível, inteligente e, se for menino, conquistador de corações femininos.

IDOSOS:

Sem restrições de uso.

ARMAZENAGEM:

Cada poema deve ser guardado no fundo do peito, ao lado da lembrança mais bonita que o paciente tiver.

Figura 5 Bulas produzidas pelos alunos

As bulas acima são produtos finais de um processo em que foi preciso que os alunos entendessem que, além dos aspectos sinalizados no parágrafo anterior, era necessário haver um tempo para eles mesmos avaliarem o que haviam escrito, reavaliassem-no e reescrevessem-no. Ou seja, na produção de tais bulas, criamos condições para que houvesse “tempo para pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever, produzido várias versões, na busca da melhor forma” (EVANGELISTA et al., 2008, p.124). E na produção dos alunos a melhor forma foi a que permitiu que eles expressassem o que queriam com o gênero que produziram.

Observando as bulas acima, perceberemos que os traços textuais do referido gênero se fazem presentes e que os alunos puderam acumular uma experiência textual que os permitiu produzirem uma bula e não uma receita ou um bilhete. Ademais, o que nos chamou a atenção foi a criatividade com que

preencheram cada secção que compõe o gênero que eles produziram e com que os alunos nomearam os remédios que criaram. Além dos nomes acima, outros remédios produzidos foram: odiochlorotiazida, medoprofeno, apaixonadina, amorcapril, amorvita, tristilin, cloridrato de sadadina, poesidina. Por esses nomes, percebemos que os alunos recorreram a processos de formação de palavras que, sem saírem do campo semântico farmacêutico, permitiram a criação de “vocábulos” que pudessem atender às necessidades de comunicação e produzissem os efeitos de sentido pretendidos.

Uma vez já sabendo os nomes dos remédios, passamos à confecção das cápsulas, etapa essa que consistiu em inserir os versos recortados em pequenos tubos de plástico com tampa acoplada chamados de *ependorf*:



Figura 6 Montagem das Cápsulas Poéticas

Como última atividade, antes da socialização das atividades da UPI para toda a comunidade escolar, uma vez montadas as cápsulas, os alunos passaram a confeccionar as embalagens para os remédios.



Figura 7 Embalagens para as cápsulas poéticas

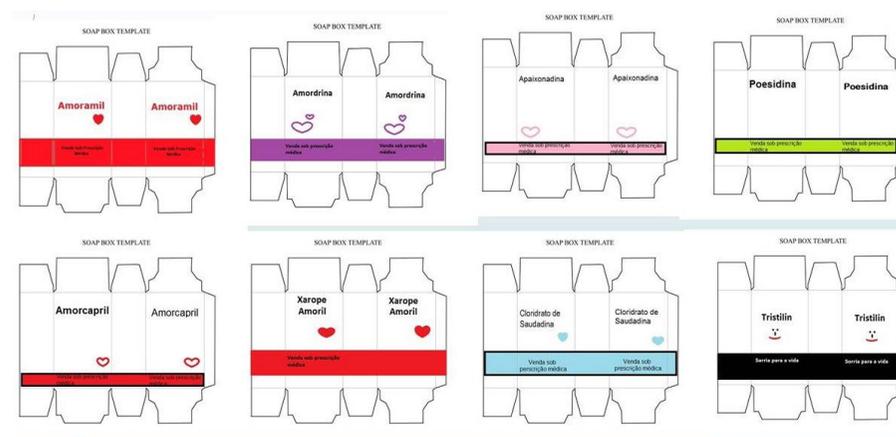


Figura 8 Embalagens dos remédios poéticos

Com a confecção das embalagens acima, os remédios poéticos foram produzidos e a turma passou a organizar o que chamamos de dia D de cura pela poesia, atividade de socialização das ações que foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, unindo conteúdo de língua e de literatura, a partir de atividades de leitura e de produção textual.



Figura 10 Socialização das atividades realizadas em sala de aula

Em linhas gerais, o trabalho acima apresentado pautou-se pelos seguintes aspectos teórico-metodológicos que podem servir como guia geral para uma abordagem do texto literário em sala de aula.

Primeiro, houve sempre a realização de dinâmicas que pudessem preparar o aluno para as atividades de leitura. A presença de dinâmicas possibilita a criação de um clima de descontração que favorece o trabalho em sala de aula, uma vez que desperta a atenção dos alunos para a atividade a ser realizada posteriormente e prepara-os para adentrar no texto de maneira prazerosa e interativa (COSSON, 2006).

Segundo, nunca deixamos de priorizar o contato efetivo com os textos diante dos quais a primeira coisa a ser feita era sempre o ler, ainda que esse *ler* fosse “o ler por ler”. Esclareçamos que “esse ler por ler” é uma prática importante para a formação do leitor, principalmente se levarmos em consideração que, para a maioria de nossos alunos, a escola é o “único” lugar onde eles entram em contato com as mais variadas práticas de leitura. Todavia, o trabalho com a leitura não deve circunscrever-se apenas a essa fase inicial.

Terceiro, sendo “o ler por ler” o primeiro passo para um trabalho mais sistemático com a leitura, era preciso, todavia, que tivéssemos em mente como abordar o(s) texto(s) que levamos para sala de aula a fim de que as nossas atividades transcendam “o ler por ler”.

Quarto, é preciso não só selecionar os textos tendo em vista o gosto dos alunos, mas, também, é necessária a elaboração de questões interessantes e desafiadoras para os/as alunos/as.

Quinto, é preciso pensar não só em atividades a serem realizadas pelos alunos/as, mas nas formas como elas podem e devem ser divulgadas na escola, o que pode motivar os/as alunos/as para a leitura e produção de textos. Por fim, é necessário que cada professor leia e conheça minimamente bem os textos que pretendem levar para sala de aula e verificar a adequação deles aos/as alunos/as. Essa talvez seja a primeira recomendação que, por ser óbvia demais, tem sido esquecida em muitos casos, razão por que ela, no intuito de não ser mais esquecida, encerra esta seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, a experiência apresentada aqui tem trazido as seguintes implicações para nós, professores em formação continuada e professores em formação inicial. Primeiro, em meio a um discurso de descrença que já se tornou uma espécie de lugar comum, um clichê que ainda não perdeu a sua força immobilizadora, a UPI e as demais experiências que vimos realizando, à frente do PIBID, evidenciam para nós que a nossa escola pública ainda pode dar certo. Ou melhor, ela vem dando certo e mostrando que é possível realizar ações que sejam significativas tanto para os alunos quanto para os professores. Atividades em que temos aprendido a conjugar saber e sabor porque os/as alunos/as, para lembrar as palavras de Geraldi (2000) no início deste texto, comprometem-se com o que têm a dizer e possuem a clareza do que têm a dizer porque sabem a razão para dizer bem como

para quem dizer o que têm a dizer. Tudo isso faz com que os/as alunos/as com quem temos trabalhado mobilizem estratégias, as mais diversas, para realizar a escolha do que dizer, da razão para dizer e dos interlocutores para quem dirão o que têm a dizer.

Segundo, em se tratando do ser professor, o cotidiano de sala de aula e a vivência de situações reais de ensino nos apontam que esse profissional está sempre em processo. Nunca está formado, porque se encontra em constante processo de mutação, de reconstrução de si, dos saberes sobre si e sobre a disciplina que leciona. Terceiro, ainda ligado à natureza do ser professor, eis uma implicação que sempre fazemos questão de repetir: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 2001, p. 326).

Por último, dessas aprendizagens, fica-nos certa utopia em busca de um ensino que, lembrando o pensamento de Paulo Freire, realmente seja uma prática social que possa conseguir promover mudanças sociais. Por isso, sempre que vamos à sala de aula, sempre naquelas ocasiões em que os eventos fugiram ao planejado e a descrença toma conta de nós, fazemos questão de lembrar os seguintes versos de Adélia Prado: “Eu sempre sonho que uma coisa gera/nunca nada está morto./O que não parece vivo, aduba./O que parece estático, espera” (PRADO, 2011).

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.35-49.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária no Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, Lígia (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 4. ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2002.

BRAIT, Beth. Apresentação: como se arranjam língua e literatura nas estantes da vida? In: _____ (org.). *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CHIAPPINI, Lígia e MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala da aula. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

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

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. Algumas indicações para o trabalho com a escrita na sala de aula. In: _____ *Professor-Leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Minas Gerais: CEALE, 2008, p. 115-125.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, Joao Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley, e CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. V. I. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-118.

KLEIMAN, Ângela B. Formando leitores críticos. In: MARI, Hugo, WALTY, Ivete e FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). *Ensaio sobre Leitura 2*. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2007, p. 99-123.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna 2003, p. 20-36.

MARTINS, Aracy e VERSIANI, Zélia. Leituras literárias – discursos transitivos: apresentação. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Record, 2015, p. 22.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

UMA NARRATIVA DE SUSPENSE NO PNBE (2013) ¹

Márcia Tavares Silva (UFCG)

LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

As pesquisas realizadas em torno de aspectos sobre leitura literária vêm estabelecendo importantes canais de desenvolvimento entre os espaços da pesquisa acadêmica e os espaços de práticas de leitura em sala de aula da educação básica. Comumente, os resultados dessas pesquisas colocam em discussão os conceitos e percepções sobre a leitura de textos literários como integrante primordial no processo de construção e de desenvolvimento do leitor. Considera-se no entorno dessas questões o pressuposto de que a leitura é um processo de percepção da realidade, envolvendo fatores de nível emocional, sensorial e racional, e dessa forma, é necessário refletir sobre a prática de leitura, destacamos a importância do contato direto com o texto literário para o desenvolvimento dos níveis e estratégias de leitura em sala de aula e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do leitor dentro desse contexto.

É senso comum que a iniciação à leitura crítica requer o domínio de operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da percepção afetiva e intelectual do indivíduo. Os critérios de escolha das obras ofertadas aos alunos deveriam levar em consideração o “atendimento aos

¹ As discussões aqui apresentadas fazem parte do projeto de pesquisa A narrativa infanto juvenil brasileira: os leitores pressupostos no PNBE (1999-2010) – PIBIC/CNPq com vigência entre os anos de 2013 e 2016.

interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo ficcional e poético”. (AGUIAR, 2001). No entanto, o que ocorre no ensino fundamental e médio, e desemboca no ensino superior, é uma prática irregular de leitura, como uso cotidiano de uma abordagem de leitura que se pauta muitas vezes no pragmatismo de identificação do gênero e/ou do historicismo literário, em que há pouca preocupação por temas de interesse do aluno e que, consequentemente, seu universo de expectativa corre o risco de não ser atendido.

Historicamente, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984), a produção da literatura infanto-juvenil esteve relacionada ao desenvolvimento da educação escolar, surgindo junto ao uso necessário do livro como instrumento de formação de cidadãos. Dessa forma, desenvolveu-se a ampla produção dos livros escolares e das várias estratégias de sua produção e circulação, ao lado do desenvolvimento dos saberes acerca da infância para que fosse possível entender a criança não mais como um adulto em miniatura, mas, como um indivíduo em formação, e, portanto, carente de uma orientação que fosse suficiente para tornar-se cidadão informado e civilizado. Esse momento já carrega consigo a instituição de um veio determinista e escolar, pois retoma a ideia de currículo e estabelece o que deve ler o leitor em formação em contexto de ensino de leitura e escrita.

É sabido que, dos contos de fadas às novelas e romances de aventuras, muitas vezes, os textos destinados ao leitor em formação, foram adaptados de outros que não tinham os leitores juvenis como foco de recepção. Malu Zoega Souza (2001), retomando o percurso da aventura como gênero juvenil, comenta a interferência da produção e divulgação de livros para jovens, e cita que “Julio Verne foi contratado para escrever especificamente para jovens e que, para isso, devia se enquadrar nas regras mantidas pelo seu editor” (p.42). É importante perceber que a mediação do que seria o cânone literário é feita ora pela instituição de ensino, ora pelas entidades de produção de livros. A leitura do texto literário, significativamente, do texto literário destinado ao público infantil, apresentou-se muito cedo esse

cerceamento de preceitos morais e de julgamento. Haja vista, as fábulas, contos de fadas e estórias admonitórias transmitidas de geração em geração pelos contadores ou eternizadas nas páginas dos livros.

Essa tradição do livro de literatura infantojuvenil, como gênero literário do século XVIII, com ênfase em preocupações pedagógico-moralizantes se estabelece como fruto da necessidade da classe burguesa de sedimentar seus valores utilitários a partir da infância. A produção dessa literatura ligou-se a escola e a família com intenção de instruir para uma melhor adaptação a que se constituía. As primeiras histórias não apresentavam, necessariamente, personagens infantis, e por vezes, o enredo girava em torno de personagens adultos e de seus conflitos.

Na segunda metade do século XIX as crianças passam a ser heróis e com isso as obras e a ação narrativa aproximam-se do leitor mirim, focalizando problemáticas da infância e favorecendo a possibilidade de identificação com o possível leitor. Em nossa literatura brasileira infantil o caminho não diverge do encontrado na literatura universal para esse leitor. Temos um momento de traduções, de importações e, por fim, o surgimento de uma literatura com caráter mais nacional. Vale ressaltar que em fins do século XIX a literatura infanto-juvenil no Brasil era importada, constituída principalmente de traduções feitas em Portugal. No primeiro decênio do século XX dá-se uma reação a este fato, tendo a literatura escolar como uma das primeiras frentes de atuação dessa mudança. Tal mudança ocorreu também na área das traduções, em que a livraria Quaresma Editora merece destaque. Figueiredo Pimentel traduz, nessa época, *Contos da Carochinha* (1894) reunindo histórias de Perrault, Grimm e outros. O precursor de nossa literatura infantil, propriamente dita, Monteiro Lobato inicia sua produção, em 1921, com um livro de leitura para a segunda série “*A menina do narizinho arrebitado*”, posteriormente *Reinações de Narizinho*. O autor paulista pretendia fazer livros nos quais as crianças quisessem morar. A própria coleção de Lobato se distribui entre recontar os contos de fadas, mitologias, cultura popular, fábulas, claro, ao seu modo. Ao longo de sua

vasta obra infantil há passagens memoráveis sobre a leitura e sua concepção, Emília gostaria que existisse o livro comestível, relacionando ao prazer de alimentar-se o prazer de ler, por outro lado, Dona Benta e Tia Nastácia assumem o papel de contadoras, enfatizando a concretização oral do texto. No entanto, o dado mais significativo para o leitor em formação se dá pela possível identificação com os protagonistas, segundo Khéde (1990), nesse período “a criança se vê simbolizada na ficção e passa a estabelecer o confronto entre a sua vivência (a partir do herói) e a vivência dos adultos, situação que revoluciona a concepção do gênero”. Dentre outros recursos, Lobato desenvolve em suas obras temas/problemas considerados exclusivos dos adultos, como guerras, desenvolvimento brasileiro, entre outros. Com a abertura de linguagem encontrada em suas obras ele inaugura o uso da gíria e também a revalorização da cultura popular através de suas raízes.

A ampliação dos temas sobre o contexto brasileiro de produção ganha espaço nas décadas seguintes, temos um rol desses temas os conflitos de crescimento, a urbanização, as crises de separação dos pais, situações de diferença social e etnias, com espaço ainda para a fantasia e o maravilhoso mesmo em menor número. Nesse sentido a literatura infanto-juvenil traça suas mais interessantes trilhas nas décadas de 60 e 70, quando há um salto na produção e surgem diversas obras e autoras, a exemplo de *Lando das ruas* (1975) de Carlos Marigny, *Turma do Pererê* (1973) de Ziraldo, *A bolsa amarela* (1981) de Lygia Bojunga Nunes, *Pluft, o fantasminha* (1955) de Maria Clara Machado dentre muitos outros. Os personagens de obras da literatura infanto-juvenil passam a representar os valores que constituem a sociedade, refletem a crise de identidade, como em *O sofá estampado* (1980) de Lygia Bojunga Nunes, o autoritarismo presente durante a ditadura (*O reizinho mandão*, 1982 de Ruth Rocha), os conflitos do interior infantil (*Bisa Bia Bisa Bel*, 1982 de Ana Maria Machado), dentre outros temas. Na literatura infantil, as representações são consideradas como uma produção cultural, uma vez que retomam a sociedade e delimitam os modelos aceitos e rejeitados. A definição dos modos de construção de identi-

dade e horizonte de expectativa do leitor passa, então, pelo reconhecimento dos personagens, pela sua valorização e pelo entendimento desses como participantes do seu universo.

Esse panorama de obras e autores forma uma base dos clássicos que são canonizados na literatura lida no ensino fundamental e são absorvidos para o contexto escolar, o que desperta discussões sobre as experiências de leitura do texto literário que investigam as questões relacionadas aos níveis de leitura e temáticas adequadas para a abordagem do livro literário em sala de aula. A presença do livro de literatura ocupa, em escolas da rede privada, o uso dos acervos das salas de leitura, bibliotecas e, obrigatoriamente, uma listagem dos chamados livros paradidáticos. Na escola pública é bastante comum que não se utilize esse recurso uma vez que os programas de distribuição de livros impõem a não obrigatoriedade da lista de livros paradidáticos, temos o horizonte do livro didático como suporte primeiro do texto literário, e, ao mesmo tempo, há o acervo da biblioteca, que é alvo de programas governamentais de distribuição de livros para a escola. Nos anos 70 e principalmente 80, o governo torna-se o principal cliente da indústria editorial, não só dos livros paradidáticos e didáticos, mas também de literatura infanto-juvenil através dos programas governamentais PLIDEF e PLIGEM. Nos anos 80 a cultura atinge mais pessoas com a escolarização, no entanto a produção cultural depende dos mecanismos de mercado e o livro torna-se bem de consumo. Tal produção tem como público cativo a escola que se multiplica em massa pelo país.

Os estudos mostram, na atualidade, que há diversos tipos de destinador/leitor, com maior ou menor aptidão no uso de linguagens. Assim, com referência ao leitor da chamada Literatura Infantil, toma-se uma dessas classificações, que se acredita a mais adequada para esta discussão, COELHO (2000):

a) pré-leitor: aquele indivíduo que ainda não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita, ele inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente

pelos contatos afetivos e pelo tato, a imagem tendo predomínio absoluto;;

b) leitor iniciante: o indivíduo começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal; a curiosidade sobre esse universo cultural e o mundo que se descortina por meio do reconhecimento da palavra escrita ganha algum espaço sobre a imagem, sendo que a última ainda deve predominar; é a fase de socialização e de racionalização da realidade;

c) leitor em processo: fase em que a criança já domina o mecanismo da leitura; o conhecimento do mundo é aguçado pela organização do pensamento lógico e a motivação do adulto ainda é bastante importante;

d) leitor fluente: é a fase em que se consolida o domínio dos mecanismos do ato da leitura, além de haver mais capacidade de compreensão do universo contido no livro; neste momento, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e atividades de reflexão são importantes para o amadurecimento do leitor;

e) leitor crítico: fase de total domínio do processo de leitura, pois o indivíduo já estabelece relações entre micro e macro-universos textuais, além de entender os processos de semiotes especiais presentes no texto; fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Transparece uma formação baseada nos graus de amadurecimento do indivíduo, bem como a sua relação no espaço da sala de aula, que obriga a existência de um grau de aquisição da linguagem verbal escrita, e a um mínimo necessário para o entendimento e para a construção de significados a partir do contato com o texto. Em razão disso, é importante que as instituições responsáveis pela escolha e oferecimento das obras literárias destinadas ao leitor/criança necessariamente atenta para esses critérios, uma vez que desses fatores dependem a imersão e a formação dentro de um universo literário a partir de designação estética e não apenas pedagógica.

Se considerarmos dentro desse percurso histórico tanto de construção de um canône quanto de discussão sobre a formação do leitor, desde o fim da década de 1970, que a literatura infantil brasileira passou por um enorme desenvolvimento para adequar-se às características de um público que ia mudando conforme as mudanças sociais, cabe investigar como, na superfície do texto infantil, se concretizam essas mudanças. Como se constroem os elementos narrativos para uma possível identificação do leitor com os personagens? Há uma maior complexidade enunciativa? Quais os mecanismos de construção do personagem dentro do texto? Esses questionamentos sugerem que uma configuração do leitor pressuposto na literatura infantil perpassa a própria formação do leitor, na medida em que ao identificar-se, ou não, há um processo para assimilação da leitura de ficção que fomenta o imaginário infantil.

1. APONTAMENTOS TEÓRICOS

Na literatura infantil, as representações são consideradas como uma produção cultural, uma vez que retomam a sociedade e delimitam os modelos aceitos e rejeitados. A definição do horizonte de expectativa do leitor passa, então, pelo reconhecimento dos personagens, pela sua valorização e entendimento desses como participantes do seu universo. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida que a constituição do personagem criança na literatura infantil se coaduna as mudanças ocorridas nesse gênero como um todo. Assim, se nas histórias tradicionais mágicas, a personagem criança ocupava, como os outros personagens, funções determinadas na narrativa; percebe-se que nas narrativas contemporâneas o personagem infantil caracteriza-se por “violações a esse estatuto-base, seguindo a trilha das novas experimentações narrativas da modernidade literária”. (PALO e OLIVEIRA, 1986). Nesse contexto contemporâneo, temos, entre algumas variantes, duas configurações:

a de composição de uma representação verossímil correspondente a um ser humano, de sorte a estimular a projeção e a catarse da criança, ou a de composição de um perfil, que vá se afastando gradativamente da fidelidade a um modelo preexistente e fincado na realidade extratexto para se constituir, (...) numa forma de representação, numa imagem cuja vida brota do texto em sua relação de leitura. (PALO e OLIVEIRA, 1986, p. 22)

Nesse sentido, há pressupostos da leitura do literário na constituição do leitor infantil que se encontra no texto em uma representação verossímil ou sob a representação de uma imagem. Assim, é imprescindível proceder à análise do textual, para um posterior desenvolvimento de reflexões acerca das práticas de leitura. É importante perceber que a mediação do que seria o cânone literário é feita ora pela instituição de ensino, ora pelas entidades de produção de livros. Para Vincent Jouve (2002) a leitura do texto literário sofreu várias modificações, desde a primazia dos estudos biográficos, passando pelas correntes estruturalistas que privilegiavam o texto, até chegar aos princípios da Estética da Recepção, surgida no início dos anos 1970. A Escola de Constança divide-se em duas vertentes: a estética da recepção, de Hans Robert Jauss e a teoria do efeito estético e do leitor implícito de Wolfgang Iser. Para Jauss a obra literária se concretiza e sobrevive por meio da ação de leitura do público receptor.

Dessa forma, a literatura como atividade de comunicação entre os homens, precisa ser pensada a partir da sua recepção e do seu conflito a propósito da vida em sociedades. Para Iser o que interessa é “o efeito do texto sobre o leitor em particular” (JOUVE, 2002:14), pois este é o pressuposto do texto. Temos assim, por um lado a investigação de como a obra se organiza e dispõe os espaços vazios, e por outro lado, como o leitor “reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto”. (JOUVE, 2002:14). A partir dessas concepções de leitura podemos concluir que “ler, (...) é levar em conta as normas de todo tipo que determinam um texto e

fazer jogar entre si as unidades de superfície que constroem seu sentido”. (JOUVE, 2002:66).

Colomer (2003) registra que, em seu percurso de produção, reconhecimento e distribuição ao longo da histórica, “a literatura infantil e juvenil foi se consolidando como um instrumento socializador (...) de cultura”. Durante o século XIX e ainda no XX, foram sendo gradativamente atribuídas a tal literatura as “funções de entretenimento e ócio, que reforçaram o reconhecimento da função literária deste tipo de texto” (p. 163). Reforça a autora, que é necessário observar que

em primeiro lugar, (...) a maneira como a obra apresenta, caracteriza e julga o mundo, já que se trata de oferecer aos leitores modelos de conduta e de interpretação social da realidade; e, em segundo lugar, a maneira como se configura a criança-leitora implícita, já que se deve atender o nível de compreensibilidade dos textos, segundo a competência literária que nela se pressupõe (COLOMER, 2003, p.163).

Essa configuração da criança-leitora implícita é a constituição da própria identidade na literatura infantil, e se, novos valores foram inseridos na literatura infantil brasileira com Monteiro Lobato, os valores tradicionais ainda permeiam o mundo representado para a criança em narrativas contemporâneas. Sobre essa discussão Nelly Novaes Coelho registra um elenco de valores tradicionais (individualismo, autoritarismo, moral, sistema social, sociedade sexófoba, palavra escrita, pragmatismo, racismo, sentimentalismo e a criança vista como ‘adulto em miniatura’) e valores novos (espírito comunitário, relativismo, capacidade mental, redescoberta das origens, trabalho, linguagem literária e criança vista como um ser ‘em formação’).

Assim, optamos por registrar apenas um elenco de valores tradicionais e valores novos (que já podem ser percebidos à nossa volta), para que possam servir de ponto de referência na avaliação da produção literária atual. Não temos dúvida

de que, sem a conscientização e a discussão desses valores que estão na base da literatura de ontem e na de hoje, ficamos sem ponto de apoio (...) para (...) decidirmos em que medida elas serão válidas para as crianças ou os homens de hoje. (COELHO, 1981, p. 6).

Para Coelho (1981, p.5) a Literatura Infantil é uma “abertura para uma formação de uma nova mentalidade” uma vez que o conhecimento do próprio homem está em evolução, e uma nova literatura tem que suscitar formas que abarquem valores que emergem no decorrer do tempo. Isso leva-nos a acreditar, ilusoriamente, que com o desaparecimento parcial dos valores tradicionais, que davam a narrativa um tom carregado, a literatura infantil deixará levar-se totalmente pelo viés do entretenimento. No entanto, para Coelho (1981, p. 8) esse entretenimento fugaz já vincula-se todos os dias nos meios de comunicação em massa, e a literatura resulta de um ato criador, então ela vai proporcionar ao eu uma experiência de Vida, Inteligência e Emoções.

Sendo assim, o leitor poderá reproduzir, a medida que entra em contato e aceita no contrato de leitura os valores tradicionais, uma vez que é possível encontramos os valores tradicionais da Literatura Infantil porque estes ainda permeiam os novos valores e a produção literária atual. Essa dicotomia de valores é percebida de forma concomitante nas últimas produções para o leitor infantil, pois não podemos concluir que, diante das mudanças, todas as obras se caracterizam pela inovação, é comum que as novas produções apresentem a vinculação entre os valores tradicionais e os valores novos.

Se o leitor infantil e juvenil aceita o contrato de leitura produzido no texto, há formas de construção dessa possível recepção apoiados nos “espaços de certeza fornecidos pelos textos. Esses pontos de ancoragem delimitam a leitura e a impedem de se perder em qualquer direção.” (JOUVE, 2002, p. 70) Dessa maneira, podemos percorrer o texto literário

produzido para o segmento infanto juvenil esquadrinhando se há pontos de ancoragem que pressupõem o leitor. Com relação aos mecanismos de concretização da voz da criança, ou concordando com Colomer “a criança-leitora implícita”, podemos nos perguntar se os valores ditados por uma mentalidade tradicional encontram-se pautados, de forma diversa, nas narrativas contemporâneas. Nesse sentido, a necessidade de delimitar o espaço dado a voz da criança, configurada no personagem criança e no leitor pressuposto, que se estabelece na narrativa juvenil contemporânea nesta primeira década do século XXI no cenário da literatura infantil brasileira. Nosso corpus é feito a partir do acervo do PNBE, uma vez que esse se presta a tal intento pois percorre a produção do fim da década anterior, 1999, até o final da primeira década de 2000, um recorte ainda pouco estudado e com um amplo leque de contribuições.

2. PNBE: RECORTES DE UM ACERVO

Em 1998 o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares formou um acervo de títulos para as escolas de 5ª a 8ª série de composto por 215 títulos, incluindo obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica e um Atlas Histórico Brasil 500 Anos. No ano seguinte, 1999, o acervo foi composto de 109 obras de literatura infantil e juvenil. O ano de 2000 contou com material direcionado ao atendimento dos docentes do ensino fundamental, das escolas públicas participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “Programa Parâmetros em Ação.

No ano de 2001 o PNBE estabeleceu a constituição do acervo sob a denominação “Literatura em minha Casa”, composta de 36 coleções com 5 títulos cada uma, tendo as seguintes características: uma obra de poesia, uma obra de contos ou uma antologia de contistas brasileiros, uma novela,

uma obra clássica da literatura universal (traduzida ou adaptada), uma peça teatral ou obra ou antologia de textos de tradição popular e nas últimas coleções foi acrescida mais uma obra que consiste em biografia de uma personalidade da história cultural brasileira. O material foi enviado às Secretarias Estaduais de Educação para que estas realizassem a sua distribuição às escolas. O projeto propôs o contato direto/ diário da criança com a leitura literária, já que cada criança tem direito a uma coleção de cinco livros para levar para casa e compartilhar sua leitura com os familiares e amigos.

O programa teve sua continuação em 2002 e 2003 e ampliou o repertório em 2004 atendendo ao conjunto de mais quatro ações: **Palavras da Gente** “Educação de Jovens e Adultos (uso pessoal e propriedade do aluno),” **Casa da Leitura** (para uso de toda a comunidade do município),” **Biblioteca do Professor** (uso pessoal e propriedade do professor), – **Biblioteca Escolar** (para a biblioteca da escola e uso da comunidade escolar).

A partir de 2005, as bibliotecas para as séries iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, foram abastecidas com um acervo composto de 20 títulos diferentes, compostas por gêneros vários: livros de poemas e prosa, e livros de imagens. Em 2006 o acervo foi ampliada para 75 títulos de literatura destinados as escolas públicas de 5ª a 8ª série. A partir de 2007 foi mudada a nomenclatura do PNBE, passou a referir-se ao ano de atendimento. Desta forma, não existiu uma versão do programa “PNBE 2007”.

Em 2008, o programa teve sua abrangência ampliada. Além das escolas de ensino fundamental, as de educação infantil e do ensino médio passaram a receber obras de literatura constante em um rol de 60 títulos. O PNBE de 2009 e 2010 ofereceu as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e às do ensino médio de todo o país, os acervos compostos por mais de 200 títulos, além dos gêneros já contemplados acrescentou-se histórias em quadrinhos. Também houve aquisição de livros de orientação do ensino em cada disciplina da educação básica para distribuição aos professores².

² Todas as informações contidas nessa seção estão discriminadas na página do PNBE, a redação compila os dados encontrados em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-historico>.

Ao final desse período de amplo investimento na aquisição e distribuição de livros para a formação das bibliotecas das escolas públicas é necessário lançar uma investigação sob as escolhas feitas. Dentro desse universo de mais de 400 títulos cumpre nos debruçarmos em busca da literatura infantil designada como tal por um órgão público. Nesse contexto, é imprescindível proceder à análise do texto literário, para um posterior desenvolvimento de reflexões acerca de práticas de classificação do gênero. Os critérios de escolha das obras ofertadas aos alunos deveram levar em consideração o “atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo ficcional e poético” (AGUIAR, 2001).

3. O PERSONAGEM CRIANÇA COMO COMPONENTE NARRATIVO

Há muito, o personagem infantil na literatura brasileira ganhou destaque, não apenas como personagem secundário, mas, escrevendo-se como determinante para o andamento da ação. Sem delimitação de temas ou de espaço social, as personagens infantis estão no centro da narrativa controlando as próprias atitudes e resolvendo os conflitos apresentados. Muitas das obras foram escritas por autores consagrados da literatura infantil, a exemplo de Lygia Bojunga Nunes e Ruth Rocha, que escreve intencionalmente para o público de faixa etária menor embora suas obras sejam também lidas por adultos. A partir dessas constatações, verificamos no acervo do PNBE de 1999 a 2002, a incidência desses personagens, a fim de identificarmos as narrativas cujos protagonistas são crianças.

Após o levantamento foi possível observar numericamente a quantidade de obras presente no PNBE de 1999 com personagens crianças. Partindo dos dados, podemos constatar que de um total de 87 livros, 31 apresentam como personagens principais crianças, (36%), 46 não apresentam personagens principais infantis, (51%), e 10 não identificam o tipo

de personagem, (10%). Estes números se justificam por que o acervo do PNBE de 1999 é formado em boa parte por obras do gênero fábula (narração breve cujas personagens via de regras são animais que pensam, agem e sentem como seres humanos), lendas (narrativa de caráter maravilhoso, em que fatos históricos são contados pela imaginação popular ou pela invenção poética) e livros de imagens.

No PNBE de 2001 de um total de 51 narrativas somente 20 têm personagens crianças em seus enredos, (39%), 27 não têm personagens crianças na história, (53%), e oito não foram identificados, (8%). No acervo do PNBE de 2002 de um total de noventa e cinco obras apenas vinte e duas obras possuem personagens crianças como protagonistas em seus enredos, (23%), setenta e duas não possuem personagens crianças como personagem principal, (76%), e um não foi identificado o personagem, um por cento. Estes dados se justificam devido ao fato dos PNBE de 2001 e 2002 serem formados por cinco gêneros literários, dos quais quatro são narrativas, conto, clássico universal, tradição popular, novela, cada qual contendo diferentes títulos, no entanto o gênero que contém o maior número de personagens crianças é o conto, uma vez que não se mostrou comum nos gêneros novela e tradição popular personagens infantis centrais.

Identificamos que dos 107 livros do PNBE 2003, 24, (23%), há personagens infantis com protagonistas, ao passo que 83 livros, (77%), não. Essa porcentagem se justifica por que o PNBE de 2003 tem um acervo formado em sua maioria por romances que compõe o quadro de obras canônicas, a exemplo de *Capitães de Areia* (AMADO, Jorge, 1937), e por obras informativas, A literatura no Brasil: Era Barroca/Era Neoclássica (COUTINHO, Afrânio), uma vez que o PNBE de 2003 é direcionado a alunos EJA e das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental que por ter uma faixa etária maior dos que os que estão na fase inicial do ensino fundamental já tem uma maturidade que os possibilita realizar a leitura das obras canônicas e informativas da literatura e da socialização brasileira. Os livros

com protagonistas crianças são as obras de autoria de Monteiro Lobato direcionadas ao público infante juvenil.

Ressalta-se que os personagens da literatura infantil contemporânea são representativos do mundo conflitante em que vivemos, portanto não demonstram comportamentos absolutos de bem ou do mal, eles apresentam as várias facetas de valores que circulam em nossa sociedade. Pode-se dizer que muitas vezes aparecem histórias de vida, que possibilitam ao leitor a liberdade de inventar de acordo com algumas pistas deixadas pelo autor. O escopo dessa literatura é fazer fluir uma possível revisão de padrões, dúvidas e comportamentos, uma vez que cada vez mais nos livros infantis estão sendo abordados temas como: separação dos pais, morte de pessoas queridas, assuntos ou questões sociais, verdades absolutas que são reavaliadas. No PNBE de 1999-2003 encontramos obras que abordam essas temáticas, como por exemplo: *Mamãe trouxe um lobo para casa* (PNBE 2001) de Rosa Amanda Strausz e *Beijos Mágicos* de Ana Maria Machado (PNBE 2001) sobre a separação dos pais; *Bisa Bia, Bisa Bel* de Ana Maria Machado sobre o tema da saudade de um parente querido que já não se encontra mais entre os familiares (PNBE, 1999); *Os meninos verdes* (PNBE 2002) de Cora Coralina sobre preconceito racial; *A árvore que dava dinheiro* (PNBE 2002) de Domingos Pellegrini que aborda a ambição, entre outros.

Os livros de literatura clássica, não têm uma ligação tão direta com esses temas, com uma criança e seu mundo imediato, o seu dia a dia, são histórias em que aparecem personagens em situações e finais felizes, que envolvem quase sempre adultos. O exemplo dos contos de fadas *A Bela Adormecida*, *Rapunzel*, *Cinderela* e *Branca de Neve*, reescritos com função específica, prestando-se bem ao papel de transmissor de normas e regras de boa conduta. Os livros de literatura infantil contemporânea envolvem personagens crianças, que centralizam as ações da história e que interagem na resolução dos conflitos, valendo-se não só de elementos mágicos para sobrepujar-se às infelicidades da vida moderna.

Dessa maneira, é comum o recontar as histórias clássicas da literatura infantil sob outra ótica e com uma nova solução narrativa. Em função disso, são propostas soluções tanto no plano da retórica quanto no plano da ideologia. As soluções comunicativas no plano linguístico se situam “no cuidado em despir a língua de qualquer rebuscamento que pretende, apenas, o efeito literário, em lugar do ornamento verbal, ganha a primazia a linguagem afetiva, e a elegância da frase literária é relegada pela espontaneidade do estilo infantil” (MAGALHÃES e ZILBERMAN, 1987, p. 152).

No plano da ideologia há uma ampla acepção de conjunto de ideias que dão conformação ao texto. É comum um estímulo a perceber “a realidade por conceitos próprios, incitando o senso crítico de um leitor que, tradicionalmente, é chamado para aceitar e propagar verdades prontas constitui-se um elemento de relevante atrativo para a criança” (MAGALHÃES e ZILBERMAN, 1987, p.138). A literatura infantil apresenta, então, problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, através das especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente.

Nesse contexto, ressalta-se a conciliação da perspectiva ideológica com o ludismo, esse encontro é feito sem dificuldade, e sem artifícios, “denunciando a falsidade da alternativa fantasia ou realidade. O maravilhoso (...) é uma forma de interpretar o real” (MAGALHÃES e ZILBERMAN, 1987, p.139). A velha prática de isentar o livro infantil de problemas sociais e situações conflituosas fica à margem em nome da discussão e problematização da realidade.

Os valores que se apresentam no livro infantil migram na direção da humanização dos personagens, assim o maniqueísmo é deixado de lado e emergem os heróis conflitantes e em busca de suas identidades. As estruturas alegóricas convivem com essas referências ao mundo urbano e cotidiano da realidade. É nesse contexto que insere-se *Coraline* (2002) de Neil Gaiman (PNBE - 2013) uma narrativa de suspense que dialoga com aspectos tradicionais do gótico, do terror e do suspense.

4. A NARRATIVA JUVENIL DE SUSPENSE: UM GÊNERO DE SUCESSO

Edgar Allan Poe viveu entre os anos de 1809 e 1849, escritor inquieto produziu poemas, contos crítica literária e teoria sobre literatura, especificamente sobre o conto, reconhecido como um importante autor norte-americano, sua obra é conhecida mundialmente. Credita-se ao autor a criação da narrativa de tipo policial, ele seria o inventor das histórias de detetive, cujo centro se define pela resolução de algum mistério, e que é solucionado através dos critérios racionais de uma mente intuitiva. No cerne da construção narrativa está a teoria do efeito defendida por Edgar Allan Poe. Para o autor o efeito que o texto literário concentra está no princípio de uma relação: entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o efeito que a leitura lhe causa. (GOTLIB, 2006). A base dessa teoria é o suspense como técnica narrativa que consiste em “suspender” a ação, adiando o desfecho e, assim, instigando a tensão, ou o medo (contos de terror) ou a curiosidade do leitor. (GOTLIB, 2006). As marcas da narração de aventura de heróis juvenis é uma característica comumente encontrada nos textos de literatura juvenil clássicos. Assim, o personagem protagonista é levado a vivenciar as dificuldades, para em sua própria superação encontrar-se como indivíduo. Ao lado dessa característica encontramos a concretização da teoria do efeito de Poe, uma vez que, o herói juvenil se encontra em uma situação de suspense e enfretamento de medos para superar-se. Neil Gaiman tornou-se conhecido no Brasil e no mundo através da graphic novel *Sandman*, a história de um herói que vive no mundo dos sonhos abriu as portas para outras narrativas e o autor inglês publicou algum tempo depois a história de um adolescente bruxo e órfão.

Coraline (2002) é uma narrativa dividida em 23 capítulos curtos e ilustrada, com desenhos em preto e branco, por Dave McKean. O enredo inicia-se com a mudança de Coraline com os pais para uma casa antiga com 22 janelas e 14 portas. A décima quarta porta abre para uma parede de tijolos ou para um corredor escuro e gelado, conforme a hora e a ocasião.

Do lado de lá, fica um apartamento maravilhoso. Parecido com o dela, mas melhor. Lá a comida é muito mais saborosa, os brinquedos parecem ter vida própria e Coraline descobre que tem uma outra mãe e um outro pai. Para ficar neste outro mundo a menina teria que se transformar em uma pessoa diferente. Só que essa pequena diferença é assustadora. Em seu mundo Coraline não encontra os seus verdadeiros pais. Descobre, então que a outra mãe os sequestrou e a menina é quem precisa salvá-los. Neste outro mundo Coraline encontra os fantasmas de três crianças, e se torna sua única esperança de libertação. Após encontrar as almas das crianças, com a ajuda de um grato preto, Coraline salva os pais e fica livre da outra mãe. Em seu próprio mundo, reencontra os pais a salvo e sonha com as crianças mortas que lhe alertam sobre o perigo que ainda ronda a casa. Coraline prepara uma armadilha e joga a mão da outra mãe, que havia escapado do outro mundo, em um poço.

A narrativa de Gaiman, embora se construa a partir de um narrador que revela muitos indícios ao longo da trama, exige do leitor certa atenção e focalização na ordem dos acontecimentos. De início, na introdução do primeiro capítulo temos a descrição: “CORALINE DESCOBRIU A PORTA pouco depois de terem se mudado para a casa”. (GAIMAN, 2003, p. 11). Nesse sentido, é perceptível que a tal porta será o elo de ligação entre a casa e o que está para acontecer, que no entanto, não é revelado. Na narrativa juvenil em que não há o tratamento dos fatos pela técnica do suspense o leitor exerce uma liberdade individual para interpretar a história com os meios que lhe interessar. No texto da narrativa de suspense, quando o leitor ignora certas pistas corre o risco de não apreender a amplitude que existe nas informações pontuadas no texto. A narrativa apresenta várias informações que são dispostas no texto com uma certa limitação em relação à interpretação do leitor aos fatos, exigindo que este avance na leitura para poder concluir as possibilidades de sentido que se estabelecem. Entende-se que o suspense consiste no adiamento das respostas, não explicar ou evitar explicações provoca o leitor a organizar as associações e interpretações

possíveis. Na discussão sobre os elementos que caracterizam o suspense na trama, Poe elege a criação pormenorizada da atmosfera e a descrição dos ambientes, na presença incisiva do narrador. Em *Coraline* esses elementos provocadores do suspense estão dispostos nas descrições dos ambientes, dos personagens e nos tópicos responsáveis pelo enredo. O andamento do enredo se caracteriza pela situação inicial que desagrade ao gosto da menina, ninguém dá atenção para ela. Em sua busca, uma vez que se autodenomina exploradora Coraline encontra a porta citada no início do capítulo. Após a saída dos pais ela resolve explorar a porta e verificar o que realmente havia por trás dos tijolos que aparecem na primeira vez que a porta foi aberta. Depois de surgir o outro mundo, ela encontra a outra mãe pela primeira vez. Na descrição do narrador temos uma figura que se assemelha a mãe do mundo real. No entanto, ao longo do enredo o narrador incorpora vários sinais que apontam que a outra mãe não se parecia com a mãe verdadeira. No confronto final, temos:

A outra mãe havia seguido Coraline. Achava-se agora no meio da sala entre Coraline e a lareira, e olhava-a do alto com olhos de botões negros. Era estranho, pensou Coraline. A outra mãe não se parecia absolutamente em nada com a sua própria mãe. Perguntou-se como pôde ter sido enganada e imaginado alguma semelhança. (GAIMAN, 2003, p. 124)

A desconstrução da figura da mãe só é concluída ao final, uma vez que o enredo precisa ser alongado ao máximo, e as situações prolongadas para que se constitua o suspense. Nesse caso, só no confronto final, ao olhar de perto a outra mãe, Coraline finalmente consegue enxergá-la como ela é. A garantia do suspense também está presente no enredo quando temos as três tarefas impingidas a protagonista, executadas de maneira não planejada e sujeitas a qualquer falha. A execução é demorada, percorre vários caminhos e não sabemos o que vai acontecer com a menina. O adia-

mento do fim da narrativa e da volta a situação de harmonia inicial, é o recurso utilizado para não resolver o final quando a menina deixa o outro mundo, mesmo assim continua-se a presença da outra mãe e a insistência em conseguir a chave.

Coraline, horrorizada, deixou cair o queixo e afastou-se do caminho, enquanto a coisa passava por ela fugindo em estalidos para fora da casa, correndo como caranguejo sobre seus pés excessivos, pisando, estalando, correndo. Sabia o que era aquilo, e o que estava procurando. Havia-a visto muitas vezes nos últimos dias, estendendo-se, agarrando, apanhando e atirando besouros obedientemente na boca da outra mãe. Com cinco pés, de unhas vermelho-carmesim, da cor de ossos. Era mão direita da outra mãe. Queria a chave negra. (GAIMAN, 2003, p. 142)

Outro elemento que garante o suspense é o espaço. No caso da maioria das ações da narrativa de Gaiman, este se concentra na casa e no jardim, de maneira secundária. O outro mundo se configura como uma cópia da casa do mundo real e muitas vezes não há distinção entre as ambientações desses espaços. Vejamos a descrição inicial da casa: “Tratava-se de uma casa muito antiga “ com um sótão sob o telhado, um porão sob o chão e um jardim coberto de vegetação e de árvores grandes e velhas”. (GAIMAN, 2003, p. 11) A sala estava escura. A única luz vinha do corredor e Coraline, que estava em pé no vão da porta, projetava uma sombra enorme e distorcida sobre o tapete da sala “ parecia uma mulher magra e gigantesca. (GAIMAN, 2003, p. 18) A apreensão da leitura de narrativa dessa espécie só pode ser realizada com o retorno constante ao texto, para recuperação dos liames do enredo tecidos pelas descrições deixadas pelo narrador para provocar as sensações de mistério e de medo no destinatário. Vejamos uma descrição de um ambiente do outro mundo.

Coraline já havia executado as duas primeiras tarefas e conseguido as almas de duas crianças. Em busca da terceira alma a menina percorre os espaços da casa: Um quadrado de chão terrivelmente duro, lento e pesado, preso por dobradiças: era um alçapão. Abriu-se e, pela abertura, Coraline viu apenas a escuridão. Estendeu a mão para baixo e achou um interruptor frio. (...) Pelo buraco, subia *um cheiro de argila úmida e de algo mais, um odor acre e picante como vinagre azedo*. (GAIMAN, 2003, p. 106) (Grifos nossos)

A ambientação é construída pela descrição pormenorizada dos elementos constitutivos do espaço. As sensações de tato, olfato, gustação e visão se misturam na insistente opção de adjetivos feita no discurso do narrador. A descrição resulta grotesca e fantasmagórica confirmando que o ambiente que a menina vai enfrentar é hostil e ela pode não voltar de lá. As sensações possíveis para a personagem são estendidas ao narratário envolvido pelo processo da descrição encantatória da enunciação, é o detalhamento que rodeia a ação, o acúmulo de imagens repugnantes que podem influenciar o espírito do leitor e direcionar as suas emoções. É o resultado da concentração intensa em detalhes mínimos ao longo do conto que constroem o que ocorre com a tão defendida teoria do efeito de Poe que envolve e atinge o leitor. A última instância que destacamos são os dados de construção da descrição dos personagens.

Coraline entrou na cozinha, de onde partira a voz. Uma mulher estava em pé, de costas para a porta. Lembrava um pouco a mãe de Coraline. Apenas... Apenas sua pele era branca como o papel. Apenas ela era mais alta e mais magra. Apenas seus dedos eram demasiados longos e não paravam nunca de mexer, e suas unhas vermelho-escuras eram curvadas e afiadas. (...) E, então, voltou-se para ela. Seus olhos eram grandes botões negros. (GAIMAN, 2003, p. 33)

Sobre a outra mãe o narrador concentra todas as informações e em várias metáforas aproxima-a de uma aranha. “era pálida e inchada como uma larva, as pernas e os braços finos como varas. Quase não havia traços em seu rosto, que inchara e inflara com massa de pão fermentada. Tinha dois grandes botões negros no lugar onde deveriam ter sido os olhos”. (GAIMAN, 2003, p. 107) O jogo entre texto e leitor nas narrativas de suspense se estabelece pela construção e articulação dos elementos estruturais do enredo que pressupõe a intervenção do receptor para completar as lacunas. Para o leitor o que interessa na trama são as resoluções dos mistérios que estão pautados ao longo da estória. No livro *Coraline* (2003) a participação do leitor se concretiza no texto através da tensão entre personagens e espaço que criam a atmosfera de suspense. O enredo, por sua vez, é composto de ações e episódios que retardam a resolução final colaborando para a manutenção do interesse do leitor.

ALGUMAS CONCLUSÕES, NOVOS MISTÉRIOS

Tradicionalmente, sabe-se que os primeiros livros voltados para o leitor infantil apresentavam tinham uma função utilitário-pedagógica, sendo assim mais pedagogia que literatura. Essa característica está inserida nos valores tradicionais em muitas narrativas que retomam esse aspecto, comprovando que as histórias para criança para além de uma “representação simbólica do real”, traziam valores que não diziam do mundo infantil, uma vez que a ideologia que sobressai na narrativa é vista totalmente pela ótica do adulto, ou seja, os conflitos e desejos infantis devem seguir as soluções ditadas pelo narrador e sua visão adultocêntrica.

As tensões que perpassam as aventura da pequena protagonista Coraline evoluem à medida que percorrem os caminhos dos seus medos e da busca pela realização de seus desejos. No entanto, é quando volta-se para si mesmo, de maneira natural, que os conflitos vão se diluindo. Para

além da história, é ficcionalizado um processo de auto-conhecimento, no qual a menina se reconhece e reconhece o mundo em que está inserida. Embora não modifique os padrões, Coraline encontram uma forma de se relacionar sem as grandes tensões causadas pelas suas frustrações. De acordo com Magalhães “a integração no contexto social depende da construção da identidade; esta não é uma dádiva pré-moldada, mas uma conquista penosa através de um processo psicossocial. Um aspecto é indissociável do outro, a interação na sociedade não pode ocorrer independentemente do conhecimento e assunção de si mesmo” (MAGALHÃES, 1984, p. 146). E é na voz da criança fala um sujeito consciente das diferenças entre seu mundo e dos adultos, mas um sujeito, cujo desejo, é realizado em virtude de suas carências serem superadas. A narrativa encerra sem caráter moralista, utilizando uma linguagem clara e acessível, que permite a aproximação e identificação da criança com os sonhos, desejo e a coragem de Coraline.

REFERÊNCIAS

- CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil – teoria, análise, didática*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GAIMAN, Neil. *Coraline*. Ilustrações Dave McKean. Tradução de Regina de Barros Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 2003
- GOTLIB, Nadia Battela. *Teoria do conto*. 21ª edição. São Paulo: Ática, 2006. 3
- HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Pizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac e Naify, 2010.

- JAUSS, Robert Hans. *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. 2ª ed São Paulo: Ática, 1990.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- MAGALHÃES, Ligia Cademartori e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.
- OLIVEIRA, Ma Rosa D. e PALO, Ma José. *Literatura infantil voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.
- SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.

LITERATURA DE CORDEL NO CIBERESPAÇO: O HIPERTEXTO COMO PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DA LINGUAGEM POPULAR

Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB)
André Luiz da Silva (UEPB)

RESUMO

Este artigo põe em discussão o uso do hipertexto na produção/recepção da linguagem popular e tem o propósito de descrever como as novas tecnologias de produção de linguagens digitais interferem na divulgação do cordel, quando transportado do folheto para a tela digital. O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa baseia-se em estudos de: Aranha (2007), Justino (2006), Komesu (2005), Lévy (1999), Lemos (2010), Marcuschi (2005, 2008), Saraiva (2004) e Xavier (2009). Destacam-se dois procedimentos metodológicos: i) o estudo das fontes de pesquisa, que ancoram a análise sobre o uso do hipertexto nos cordéis divulgados no ambiente virtual e ii) o entrecruzamento entre os dados obtidos através dos referenciais teóricos com o *corpus* escolhido: o *site* Projeto Cordel. A análise dos dados busca comprovar que o uso do hipertexto intensifica a divulgação do cordel na *internet*, configurando-se também como um novo mecanismo de escrita e leitura, impulsionando a produção e a recepção deste tipo de literatura pelas especificidades da cibercultura.

Palavras-Chave: Literatura de Cordel. Hipertexto. Ciberespaço.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a divulgação do cordel sofre o impacto do surgimento das novas tecnologias que modificam drasticamente a disseminação da informação. A literatura de cordel, tradição literária baseada na escrita da poesia popular nordestina, é facilmente encontrada na *internet*. O cordelista utiliza o ciberespaço, o ambiente virtual da grande rede de comunicação navegável centrada na informação e disponibiliza o seu texto para o público leitor, através do hipertexto, uma ferramenta de produção de linguagem que possui características ligadas ao uso da tecnologia virtual.

Este artigo traz uma reflexão sobre a produção, a recepção e a divulgação do cordel na *internet*, tendo como *corpus* o Projeto Cordel, um *site* cujo conteúdo direciona-se para informações relacionadas a este tipo de literatura, como também cordéis de Valentim Quaresma e Francisco Diniz, autores paraibanos.

O objetivo do presente artigo é o de descrever como as novas tecnologias de produção de linguagens digitais interferem na divulgação do cordel, ao ser transportado do folheto para a tela digital, como também o que isso representa para a literatura de cordel ao ser produzida, recebida e divulgada em um suporte digital contemporâneo.

Os procedimentos metodológicos para a produção deste artigo foram divididos em duas fases distintas: a primeira relacionada ao estudo das fontes de pesquisa, que fundamentaram a análise sobre o uso do hipertexto nos cordéis divulgados no ambiente virtual. Por sua vez, a segunda fase consistiu no entrecruzamento entre os dados obtidos através dos referenciais teóricos com o *corpus* em estudo, o *site* Projeto Cordel. Como base teórica, este estudo fundamenta-se em vários autores, dentre eles, destacamos: Aranha (2007), Justino (2006), Komesu (2005), Lèvy (1999), Lemos (2010), Marcuschi (2005, 2008), Saraiva (2004) e Xavier (2009).

Ao final desta pesquisa, chegamos à conclusão de que o uso do hipertexto intensifica a divulgação do cordel na internet, configurando-se

também como um novo mecanismo de escrita e leitura, impulsionando a produção e a recepção deste tipo de literatura, devido às particularidades da cultura digital. Acreditamos que este estudo se faz importante pela necessidade da realização de uma pesquisa que tenha um “olhar” sobre as novas formas de divulgação da literatura de cordel em espaços comunicativos surgidos na contemporaneidade.

CORDEL: ORIGENS, CARACTERÍSTICAS E TEMÁTICAS RECORRENTES

Em sentido amplo, a literatura representa a realidade, as visões do mundo e também as ideologias, oferecendo visões de um imaginário individual ou coletivo, possibilitando que o leitor capte uma imaginação alheia: “A obra literária é um evento linguístico que projeta um mundo ficcional que inclui falantes, atores, acontecimentos e um público implícito” (CULLER, 1999, p. 37).

Uma das formas de literatura mais presentes na região Nordeste do Brasil é a literatura de cordel, versos surgidos da oralidade que depois foram transportados para a escrita, também denominados de: literatura popular em verso e literatura de folhetos. Este tipo de literatura possuía uma semelhança com os folhetos produzidos em Portugal, que eram vendidos pendurados em cordões, por isso são chamados de cordéis, em feiras livres e também em romarias. Os conteúdos trazidos nos folhetos portugueses eram os que versavam sobre fatos históricos, narrativas tradicionais e poesia erudita, possuindo uma forte influência da literatura oral, antes limitada aos provérbios, adivinhações, contos, orações e cantos, e tem como grande característica a oralidade, conforme afirma Cascudo (2006, p.22):

Exclusivamente oral resume-se na estória no conto popular e tradicional, nas danças de roda, danças cantadas, danças de divertimento coletivo, roda de jogos infantis, cantigas de embalar (acalanto), nas estrofes de velas xácaras e romances

portugueses com solfos, nas músicas anônimas, nos aboios, anedotas, lendas adivinhações e etc.).

A fonte escrita da literatura oral surgiu da reimpressão de livrinhos vindos da Península Ibérica, nos séculos XIII, XIV, XV e XVI. Algumas destas obras foram: Donzela Teodora, Princesa Porcina e Carlos Magno. Os processos de versificação popularizados que fixavam assuntos, tais como guerras, política, sátira, estórias de animais, fábulas do ciclo do gado, caça, amores, poetização de trechos de romances (como “Romeu e Julieta”) e, ainda, criações do gênero sentimental também fazem parte da fonte escrita da literatura oral.

Em sua origem, o cordel foi feito para o canto, para ser declamado em voz alta, na forma de improviso, assimilando poéticas dos desafios nos versos que o compõe. Os cordéis portugueses eram escritos e lidos por homens letrados, pertencentes as camadas médias da população. Quando chegou ao Brasil, trazido pelos jesuítas no período colonial, no século XVI, os folhetos assemelhavam-se aos “bandos”, folhas em formato de pergaminho que traziam versos, nos quais eram anunciados programas gerais de festas populares da coroa portuguesa.

Os cordéis eram encontrados nas principais cidades da Colônia e em lugares de muita concentração de pessoas, como portas de teatros e estações de estradas de ferro. Muitos dos cordéis encontrados eram reimpressões e também readaptações das produções lusitanas, e aqui passaram para o formato de folheto de cordel, como “A escrava Isaura”.

Com relação ao folheto em Portugal e o cordel no Brasil, alguns autores não aceitam uma possível ligação, e associam a origem do cordel existente no Brasil com a poesia popular e a oralidade, porque há relatos de que no Nordeste brasileiro, como forma de levar informação aos moradores do interior da região, os cantadores utilizavam a literatura oral nas fazendas e nas feiras livres, onde existiam grandes aglomerações de pessoas. Depois de um certo período, a oralidade deu lugar à escrita do folheto,

hoje a literatura de cordel. Em contrapartida, outros estudiosos afirmam que, de certa forma, existe uma ligação entre o cordel de Portugal e o folheto produzido no Brasil, já que este costume vem de uma longa tradição de romances e livros populares de origem Ibérica.

O Nordeste foi uma das regiões do Brasil onde a resistência aos valores do homem europeu, o português, menos sofreu resistência. Este fato pode ser uma das explicações para que a literatura de cordel tenha se desenvolvido nessa região. O prepulsor na produção de folhetos produzidos no Brasil foi o poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, considerado o rei dos poetas populares do seu tempo e um dos poucos poetas a viver unicamente de suas histórias rimadas, que tinham como característica muito senso de humor, conforme afirma Saraiva, 2004.

Alguns folhetos eram escritos em prosa, contudo a maioria era em verso, isto porque era mais fácil para um público de analfabetos decorarem os versos lidos pelo poeta cordelista. A literatura de cordel tinha um papel importante na divulgação de informações, mesmo quando se tinha acesso ao rádio, meio de informação mais utilizado pelo homem do campo, isto porque os cordéis proporcionavam para as camadas populares uma alternativa diferenciada e legítima de fazer com que tivessem acesso à informação.

Entre o final do século XIX e início do século XX, o cordel fazia parte do dia a dia do nordestino que morava na zona rural e também nas cidades do interior da região. Este período histórico foi marcado por mudanças econômicas que atingiram, sobretudo, o morador do campo que vivia basicamente em condições de dependência, porque a crise “que atravessava os vários setores da sociedade tornou visível a situação de exclusão das camadas mais pobres da população” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 17).

Os primeiros cordelistas que saíram do campo em direção à cidade foram movidos por questões de dificuldades de sobrevivência. Eram nordestinos do interior, pobres e também semi-alfabetizados e levaram para as cidades lembranças de contos e histórias de príncipes, reinos distantes, homens valentes, canções de repentistas e outros aspectos pertencentes à

cultura popular nordestina. Na cidade, os poetas cordelistas transportaram para o papel todo o universo da cultura popular da região, como Maracatus, Reisados, Cocos, Emboladas, enfim, tudo o que fazia parte das experiências dos poetas vindos da zona rural e que estava guardado na memória. Neste período, o cordel era vendido nas ruas e praças das cidades do interior, por homens que declamavam versos e também cantavam toadas, cantigas de harmonia simples parecidas com as dos repentistas.

A chegada da literatura de cordel na cidade ultrapassou uma fronteira geográfica e também social. Esta literatura popular era restrita ao universo dos homens que viviam no campo, a margem da sociedade como escravos e pequenos comerciantes. Ao chegar às cidades, o cordel ocupou espaços antes reservados para escritores e homens das letras do país.

Todos os aspectos da vivência do povo nordestino são transportados para o cordel refletindo na produção dos temas deste tipo de literatura. No Brasil, o cordel passou a utilizar fontes que tinham como característica aspectos tradicionais da sociedade, tendo como temáticas os que faziam parte da cultura local. Também fazem parte dos temas: histórias de amor, romances, traições, religião, o universo animal e a exaltação à beleza feminina.

De acordo com Batista (1977), os temas presentes na literatura de cordel dividem-se em três grandes grupos: o grupo dos “Gêneros Tradicionais” (romances, novelas, contos maravilhosos, estórias de animais e da tradição religiosa), o grupo dos Fatos Circunstanciais de Natureza Física (narram enchentes, secas, terremotos, festas, desportos, novelas, cidade e vida urbana, crítica e sátira, o ciclo do fanatismo e misticismo, o ciclo do cangaceirismo etc) e, por último, o grupo que traz as Cantorias e Pelejas (poemas sobre temas diversos, improvisados e recitados por dois poetas).

A religiosidade também se faz presente nas temáticas cordelistas, através de folhetos dedicados a, principalmente, alguns santos da Igreja Católica. O respeito a algumas personalidades da cultura da região, como Lampião e Padre Cícero, e a perpetuação da moral e conservadorismo também servem de inspiração para a produção de cordéis, isto porque os valo-

res transmitidos através dessa literatura reafirmam o sentido dos valores das classes dominantes como a moralidade tradicional.

Alguns elementos presentes na formação social nordestina constituem a identidade deste tipo de literatura, são eles: a sociedade patriarcal, as manifestações messiânicas, que são movimentos ou atitudes movidas por um sentimento de “eleição” ou “chamado” para o cumprimento de uma tarefa “sagrada”, como também o surgimento do cangaço, o fenômeno da seca, que assola o desequilíbrio econômico. Tudo isto era retratado na poesia oral dos cantadores que reproduziam em suas cantorias o pensamento coletivo dos moradores do interior nordestino, para Lima (2000), a expressão linguística-cultural presente na literatura de cordel é o resultado de um grande sistema de interferências na vida dos autores, leitores e ouvintes de cordéis, que em sua essência são pessoas simples.

Os folhetos de cordel possuem um campo de sentidos que oferece muitas interpretações e refletem o contexto social ao qual estão inseridos. Os cenários e personagens que aparecem nas histórias dos cordéis geralmente são os reinos distantes, reis, rainhas, príncipes, princesas e batalhas. Ao mesmo tempo, surgem também: Zezinho, Mariquinha, Iracema, João Grilo, Chicó, uma mistura de personagens bem própria desse gênero textual.

Como principais expoentes da literatura de cordel no Brasil, pertencentes à Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), fundada em 1988, podemos citar: Apolônio Alves dos Santos, Cego Aderaldo, Elias A. de Carvalho, Expedito Sebastião da Silva, Firmino Teixeira do Amaral, Francisco das Chagas Batista, Leandro Gomes de Barros, Manoel d’Almeida Filho, Manoel Monteiro e muitos outros poetas.

O GÊNERO CORDEL NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Na atualidade, as novas tecnologias possuem a capacidade de modificar vários aspectos das relações sociais do homem e das produções e divulgações de conhecimento em todos os campos. A Literatura, umas das

mais importantes formas de expressão do homem, também é alvo desta realidade, através do surgimento de gêneros textuais digitais, que conseguem rever gêneros já existentes fora da virtualidade, como acontece com o gênero cordel, que hoje também é facilmente encontrado na *internet*.

Para Marcuschi (2008), se tomarmos o gênero como texto, concreto, relativamente estável, do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo, com o propósito específico, como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero textual produzido.

Todos os gêneros dizem respeito à interação entre indivíduos “reais”, embora suas relações sejam, no geral, virtuais. Nessa perspectiva, o “ambiente virtual expande enormemente a nossa capacidade de interação com o mundo que nos cerca, tornando-se um elemento chave no crescimento das sociedades” (ARANHA, 2007, p.108).

Essa realidade na difusão e no compartilhamento da informação acaba apontando para um desafio da sociedade contemporânea, uma ciberdemocracia global, na qual o acesso à grande rede deve ser possibilitado a todos em todo o mundo.

Os novos gêneros digitais suscitam algumas polêmicas e também questionamentos sobre o impacto na produção de linguagem na sociedade da informação, porque, na atualidade, o ambiente virtual compete em importância entre as atividades ao lado do papel e do som. O acesso a esses gêneros é livre e irrestrito, graças a sua divulgação feita através do ciberespaço, o novo estilo de comunicação, de sociabilidade, de organização, mas também um novo mercado de conhecimento e informação.

Para Lévy (1999), o ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, todos com suas funções dentro deste ambiente virtual, ele também compreendem os programas que são os atores, os cenários, os textos. Na sociedade tecnológica, o ciberespaço tem como traço distintivo a virtualidade, onde a universalização da cultura dos que navegam neste es-

paço de informação faz nascer uma co-presença e uma interação de qualquer ponto do espaço físico social ou informacional. O virtual seria uma dimensão muito importante da realidade e, na visão de Aranha (2007, p. 106):

É importante destacar que a principal modalidade da virtualização corresponde ao desprendimento do “aqui” e do “agora”. Essa “não presença” conduz a uma abordagem da virtualização como “êxodo”, isto é, os seus elementos são “nômades”, dispersos em uma posição geográfica incerta e em um tempo irreverente, indeterminados pelo clássico padrão espaço-temporal.

A rapidez da veiculação proporcionada pelo ciberespaço e a flexibilidade linguística que possuem fazem com que suas presenças sejam constantes nas relações dos participantes da cibercultura, a cultura e as novas tecnologias que possuem uma base micro-eletrônica surgida graças à convergência das telecomunicações com a informática, o conjunto tecno-cultural que surgiu no final do século XX, movido pelo surgimento das redes telemáticas mundiais: “Esse conjunto de tecnologias e processos sociais ditam hoje o ritmo das transformações sociais, culturais e políticas nesse início de século XXI” (LEMOS, 2010, p.22).

A cibercultura implica no surgimento de novos sentidos de tecnologia, voltados para a emergência do paradigma informacional. Os sistemas de ferramentas de comunicação, como os *blogs* e *sites*, baseados na digitalização da informação, permitem a troca de informação entre as pessoas em mobilidade, isto através de dispositivos portáteis conectados às redes sem fio e para Lemos (2010), esta emissão e circulação da palavras em redes abertas faz surgir uma interconexão planetária, que alimenta uma opinião pública que é local e também global e esta emissão da palavra coloca em marcha uma produção que é na verdade uma circulação e conversão que cria uma grande força para a reconfiguração social e política do mundo.

Esta cultura do ciberespaço cria várias formas de combinações, porque quanto mais se produz, compartilha e distribui livremente informação,

mais inteligente politicamente a sociedade se torna, já que compartilhar e produzir são os princípios que fundamentam o ciberespaço. O interessante é que o uso de ferramentas sem controle de emissão, feito por vozes livres e independentes, reconfigura a política contemporânea, pois o ambiente virtual é essencialmente político. Esta realidade cria um novo paradigma com a sociedade da informação. O que se observa é que as novas tecnologias comunicacionais digitais geram ambientes e meios novos. Em decorrência, a *internet* acaba sendo um grande laboratório onde são experimentados diversos formatos de linguagens que impulsionam o surgimento de novos gêneros textuais digitais.

Sobre estas novas formas de discurso existentes no ambiente virtual, pode-se dizer que são variadas, mas também que possuem semelhanças, com os já existentes fora da *internet*, tanto na oralidade quanto na escrita. Diversos autores, há muito tempo, discutem o impacto das tecnologias digitais nas formas de comunicação da sociedade, e, três aspectos nos gêneros digitais emergentes tornam a sua análise relevante: “(1) seu franco desenvolvimento e seu uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios e (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita” (MARCUSCHI, 2005, p.14).

É justamente acerca da análise de um desses gêneros do ambiente virtual que este artigo vai dar ênfase, investigando a utilização do hipertexto em cordéis disponibilizados na *internet*.

HIPERTEXTO: UMA FERRAMENTA DE PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DE LINGUAGEM POPULAR NO AMBIENTE VIRTUAL

A Comunicação Mediada por Computador (CMC), também chamada de comunicação eletrônica, desenvolve uma forma de discurso ele-

trônico que abrange todos os gêneros comunicacionais. Mas não se pode tratar como gênero da mídia virtual, pelo uso da escrita eletrônica, a *home page* (sítio, portal, página), pois ela é um ambiente específico para localizar informações: “A *homepage* seria um catálogo, ou uma vitrine pessoal ou institucional” (MARCUSCHI, 2005, p. 26).

Este serviço eletrônico, que pode ser utilizado para fornecer vários tipos de informação, é criado no ambiente virtual através do uso do hipertexto, que é uma das criações mais importantes surgidas no ambiente virtual, e tecnicamente é um documento que contém *links*, que são ligações para outros documentos em rede. O hipertexto não é um gênero textual digital, mas um modo de produção textual que pode ser levado a todos os gêneros, atribuindo-lhes propriedades específicas, um portador de textos, oferecido em um veículo com características próprias da *internet* como uma *homepage*.

O termo hipertexto foi criado nos Estados Unidos, pelo pesquisador Theodor Nelson e é uma ferramenta de forma de produção de linguagem. De acordo com Lévy (1999), o hipertexto é um conjunto de *links*, também chamados de nós, que são textos, palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, todas ligadas a conexões, e também um tipo de programa para organizar dados, informações, objetivando oferecer e adquirir informação, através da relação do autor e do hiperleitor. Esta ferramenta de produção de linguagem digital funciona como um suporte, que agrega várias mídias como som, imagem, vídeo e escrita, tornando-se uma ferramenta hipermediática, que combina recursos audiovisuais e interativos para expor conceitos complexos.

O uso do hipertexto como ferramenta de produção de linguagem digital possibilita discutir a textualidade, através de teorias textuais e cognitivas. Assim, conforme Komesu (2005b, p.9), o hipertexto possui traços, como fenômenos de linguagem, os principais são: a) Intertextualidade, b) Não linearidade, c) Volatilidade, d) Fragmentaridade, e) Espacialidade topográfica e f) Multisemiose.

Na sociedade hodierna, a sucessão da escrita e oralidade, através do uso do hipertexto, não é apenas uma substituição de modelos culturais. A narrativa hipertextual desloca o centro de circulação da informação para redes de significações discursivas. O hipertexto proporciona romper um texto em qualquer ponto e reconfigurando através de outros caminhos que superam o sentido lógico da linearidade de um texto. Sobre este aspecto do hipertexto, Nojosa (2012, p.76) afirma que:

A ruptura com a lógica do texto, de seguir uma linearidade para ser compreendido, revela a autonomia das partes em relação ao todo, que o configura como uma percepção de interconectividade capaz de romper com o modelo de hierarquia, centralização, liderança etc.

A partir do percurso que cada leitor no processo de formação da leitura hipertextual, criam-se percepções que extrapolam o leque de significações, desta forma a linguagem do o hipertexto cria uma apropriação histórica da tradição escrita e oral, garantindo uma união maior das variáveis da escrita e oralidade. A linguagem do hipertexto oferece para o autor uma infinidade de escolhas para a expressão de significados.

Navegar dentro de um *site* através dos *links* é realizar ações oferecidas pelo autor que projetou o espaço virtual para que o hiperleitor tenha acesso as várias informações sobre um assunto. Para Bressane (2012), o hipertexto oferece vários significados orientacionais ao leitor. E esta proposta de leitura interfere na construção do final de seu texto.

A partir das escolhas proporcionadas pelas várias opções existentes em um documento hipertextual que o hiperleitor cria significados, por exemplo, em um *site* o leitor tem acesso a uma navegação que permite o acesso a informações distribuídas de maneira multilinear, com vários caminhos, que envolvem várias modalidades integradas de linguagens verbal, imagética, sonora, animação e recursos gráficos que tem o objetivo de produzir significados, desta forma não se pode privilegia uma linguagem específica.

Vários autores defendem uma redefinição dos limites entre autor e leitor do hipertexto, como Marcuschi (2005), que afirma ser o hipertexto construído parcialmente por escritores que criam os *links* e parcialmente por leitores que decidem os caminhos a serem seguidos e esta relação é para ele definida como uma autoria coletiva ou coautoria no hipertexto.

A função do autor do texto eletrônico é caracterizada como diversa, pois na produção ele edita, dá forma definitiva ao texto e também divulga para o público leitor sua obra, o que em tempos anteriores era uma função atribuída aos editores e livreiros. “Da perspectiva do autor observa-se que o advento do hipertexto possibilita colocar em circulação a produção de textos escritos, [...] sem a ingerência do sistema editorial” (KOMESU, 2005a, p.02).

O hipertexto, esta ferramenta de produção de linguagem é entendida como um novo espaço de escrita de natureza eletrônica, com uma ordenação textual variada, proporcionada pela existência dos *links*, um papel importante na composição deste documento virtual, pois é justamente através da utilização dos constituintes internos que a identidade hipertextual se apresenta. A “Arquitetura Textual” de um hipertexto é promovida pelos *links*, que apontam para um lugar existente no espaço, como um *site*, que pode ser acessado a qualquer momento.

Em uma página eletrônica, os *links* existentes promovem ligações entre os blocos de informação (outros textos), que não necessitam estabelecer uma relação de sentido, já que as ligações possíveis não formam a tessitura do texto, o sentido do texto, mas promovem a abertura para outros textos existentes na página eletrônica. Os *links* indicam para os vários textos existentes no hipertexto, que circulam no domínio discursivo das várias informações presentes, por exemplo, na página inicial de um *site*. Estes constituintes do hipertexto funcionam como se fossem notas de rodapé em um texto palpável, como um livro. A funcionalidade dos *links* se dá porque os nós deixam que sejam inseridas novas informações dentro da tessitura textual do hipertexto ou *site*, por exemplo.

O fascínio que o uso destas ferramentas de linguagem de natureza tecnológica, como o hipertexto, desperta nas pessoas, pode ser atribuído ao fato de que em um só meio podemos encontrar várias formas de expressão como texto, som e imagem, onde são incorporadas várias semioses, que são entendidos como processos de significação e produção de significados, que interferem na forma da linguagem utilizada. Esta configuração de sentidos proporcionada pelo uso do hipertexto, na atualidade, é utilizada pelos autores de cordéis que disponibilizam suas obras através do ambiente virtual.

Atualmente, as produções de cordéis são movidas pelas mudanças impulsionadas pelas novas tecnologias que influenciam a produção literária contemporânea. O cordel, antes só encontrados nas feiras livres do interior do Nordeste é, na contemporaneidade da sociedade da informação, também encontrado no ambiente virtual, tornando-se um documento hipermediático. Através do hipertexto, o autor oferece ao leitor deste tipo de literatura uma gama de possibilidades de cruzamentos de linguagem jamais oferecidas por outra mídia.

Enfocaremos, a partir de agora, uma amostra de análise do *site* Projeto Cordel, que utiliza a linguagem popular através do uso do hipertexto e acaba revendo a tradição da literatura de cordel, ao promover uma nova realidade na produção e recepção do gênero textual cordel na contemporaneidade.

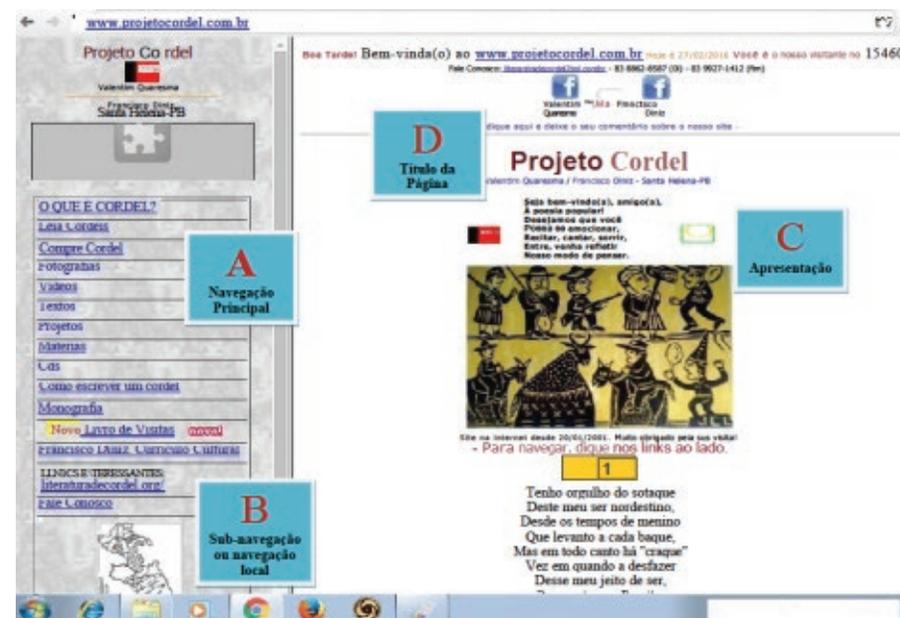
O PROJETO CORDEL

Projeto Cordel é um *site* sobre literatura de cordel, que tem como objetivo divulgar e vender os cordéis produzidos pelos poetas populares Francisco Diniz e Valentim Quaresma, além de trazer informações relacionadas a este tipo de literatura, como também mostrar a atuação profissional dos referidos cordelistas.

A página inicial do Projeto Cordel disponibiliza vários *links*, desta forma, a sua participação é livre e ativa no exercício da leitura, na qual a

liberdade é proporcionada pela escolha dos *links*. A figura abaixo ilustra a página inicial do *site*:

FIGURA 1. IMAGEM DA PÁGINA INICIAL DO *SITE* PROJETO CORDEL.



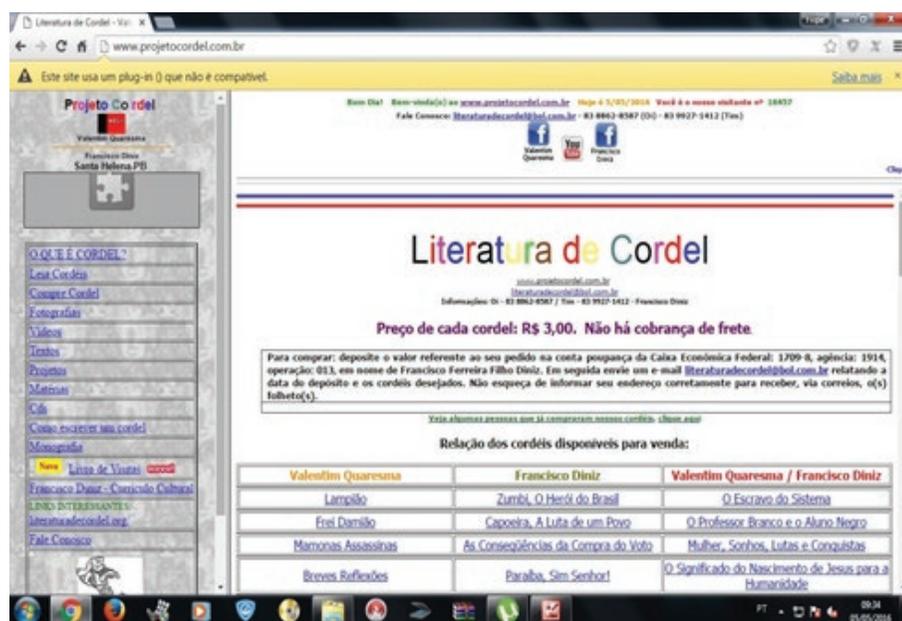
Fonte: <http://www.projetcordel.com.br/>.

Para Marcuschi (2005), o que torna um documento *hiper* são os seus *links*, que têm um papel relevante na construção de sentidos nos gêneros virtuais. É através dos *links* deste *site* que se pode acessar os hipertextos responsáveis por formar as estruturas textuais do *site* Projeto Cordel. A seguir, as letras A, B, C e D representam os elementos presentes na composição da página inicial:

a) **Navegação principal:** Acima desta barra, existe um arquivo de áudio, onde, ao acessar o *site*, ouve-se uma música instrumental regional

nordestina, mais especificamente um baião. Os *links* relacionados ao conteúdo literatura de cordel, são: Leia Cordéis, Compre Cordel, Fotografias, Vídeos, Textos, Projetos, Matérias, CDs, Como escrever um Cordel, Monografia, Livro de Visitas, e , por último, o *link* Francisco Diniz, onde está disponibilizado o currículo cultural deste poeta cordelista.

FIGURA 2. IMAGEM DO LINK COMPRE CORDEL.



Fonte: <http://www.projetcordel.com.br/>.

b) **Sub-navegação** ou **navegação local**: Barra que reúne os *links* considerados pelo autor do *site* como interessantes: literaturadecordel.org (onde se pode conhecer mais informações sobre cordéis); “Fale Conosco” (este *link* é para o envio de informações dos visitantes para os cordelistas) e o último *link* sugerido barra traz o mapa do estado da Paraíba, desenhado de forma transversal e com elementos da cultura popular do estado.

c) **Apresentação**: Aqui, estão disponibilizadas uma saudação e uma orientação, para o visitante do *site*, explicando como navegar no *site* através dos *links* existentes. Também estão disponibilizadas uma xilogravura e uma estrofe de um cordel de autoria de Francisco Diniz, que tem como tema uma exaltação ao homem nordestino:

FIGURA 3. IMAGEM DA XILOGRAVURA PRESENTE NA PÁGINA INICIAL DO SITE PROJETO CORDEL.



Fonte: <http://www.projetcordel.com.br/>.

d) **Título da página**: O visitante encontra o nome do *site* - Projeto Cordel - e também algumas informações sobre os cordelistas que têm seus trabalhos divulgados naquele espaço virtual: Francisco Diniz e Valentim Quaresma.

Após a descrição dos constituintes e dos elementos presentes na composição da página inicial do *site*, iremos direcionar nossas considera-

ções sobre os processos de produção e recepção de linguagem proporcionados pelo uso do hipertexto em cordéis divulgados na *internet*. Inicialmente, enfocaremos as análises relacionadas ao autor.

No hipertexto, o autor realiza a seleção dos *links* e também decide a quantidade de informação presente em cada um deles. Os *links* do *site* Projeto Cordel apontam para um lugar existente no espaço virtual, um sítio digital do qual pode ser acessado a qualquer momento, promovendo ligações entre blocos de informação, outros textos, fragmentos, material de áudio e também audio-visual, que estabelecem relação de sentido.

Na página principal do *site*, o autor é um explorador de um determinado território e demarca os pontos importantes para realizar um recorte da realidade. O território não tem um caminho definido a ser seguido, mas uma série de opções para serem exploradas pelo hiperleitor. Sobre esta perspectiva de produção hipertextual, não há uma solda hipertextual, uma ligação na perspectiva do autor, apenas a disponibilização de um certo recorte demarcado de possibilidades.

Os *links* determinam o lugar da exterioridade textual e apresentam, de forma virtual, o processamento textual, transformando os blocos informacionais em textos, a partir de possíveis soldas realizadas pelo hiperleitor. Ao elaborar o mapa, o autor destaca os pontos de referência, que na sua visão são relevantes para o leitor e nesta relação o autor acaba apontando caminhos, articulações possíveis entre os textos. Para Xavier (2009):

Todo *link* aponta virtualmente para certa direção. Logo não é qualquer palavra, ícone ou fotografia na página *web* que poderia ou merecia ser linkada. Em tese, somente os elementos que remetam ao hiperleitor, a outros conhecimentos relevantes ao todo daquela página deve ser linkados.

Para o leitor, ou hiperleitor, o uso do hipertexto como ferramenta de recepção de linguagem descentraliza o processo de leitura. O visitante do “Projeto Cordel” tem a liberdade para escolher entre vários caminhos

que oferecem diferentes níveis de deslocamento e aprofundamento do tema literatura de cordel. Assim, o visitante exerce duas funções ao acessar o *site* Projeto Cordel, a de leitor e também a de autor. Isto acontece porque é ele próprio quem escolhe o que quer lê, clicando nos *links*, que funcionam como ferramentas auxiliares de navegação no *site*.

Diante dos *links*, o visitante decide qual o caminho a seguir no processo de leitura apresentado pelo autor do Projeto Cordel. Assim, esse visitante realiza a leitura do Projeto Cordel de forma *self-service*, servindo-se do cardápio de informações sobre o tema literatura de cordel: “O leitor do hipertexto tem a possibilidade de optar entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e de aprofundamento de um tema” (KOCH, 2002, p. 63).

Neste processo, esse visitante torna-se um consumidor que folheia o cardápio disponível no *site*, escolhendo qual a informação vai querer. Esta prática de leitura desobriga o leitor a seguir um caminho específico, como ocorre com a leitura de textos em papel. A partir do cardápio disponibilizado ele pode optar pelas várias rotas diferentes oferecidas pelo *site* Projeto Cordel, isto porque os seus constituintes, *links*, quebram a perspectiva de um caminho único de leitura, como acontece, por exemplo, com uma leitura sequencial proposta por um livro.

Nesse sentido, a diferença mais importante entre a experiência de leitura literária hipertextual com relação à imprensa se dá através de duas fontes, a cognitiva e a política. A primeira envolve interações performáticas com palavras que funcionam numa tela. Desta forma, o hiperleitor é um sujeito que se insere no processo ao acessar um hiperdocumento. Sobre a fonte política, Justino (2006, p. 6 e 7) diz que:

Na melhor das hipóteses, estamos diante de uma globalidade situada num espaço-tempo inalienavelmente delimitado pela interação. Este local da literatura hipertextual é o que quero relacionar a uma mudança de potencial político, pois

diz respeito às relações do homem com os objetos culturais e com os bens materiais, [...].

É importante observar que no cordel divulgado na *internet* são inseridas outras linguagens tornando-o mais interessante. Na tela, o cordel assume um caráter mais dinâmico, o hiperleitor assume uma postura mais interativa, pois não existe passividade diante da página digital.

Ao ser divulgado pelo espaço virtual, o cordel acaba atingindo um número maior de leitores, pois pode conduzir, instantaneamente, a literatura popular para todos os lugares do mundo. A divulgação do cordel, então, configura-se como um espaço de acesso irrestrito e de revitalização da cultura popular, uma vez que: “Diante de uma experiência de linguagem que é sonora, visual e verbal, além de conectada em rede, o hiperleitor modifica sua relação com o sistema literário, com os gêneros tradicionais e com as tradições literárias” (JUSTINO,2006, p.5).

A mídia digital atualiza os novos modos de produção intelectual cultural, como a literatura, e potencializa, com velocidade, a linguagem popular presente no cordel, através do uso de um novo suporte de produção de linguagem contemporâneo: o hipertexto. Para Xavier (2009), o hipertexto configura-se como uma nova forma de representar, articular e trabalhar linguística, semântica e cognitivamente os dados multisemióticos por intermédio da tela. Assim, o hipertexto oferece para o cordel, veiculado na *internet*, uma nova instância de leitura e de escrita, caracterizada por uma tecnologia própria da linguagem digital, que, por sua vez, é mais atrativa do que a linguagem escrita presente nos folhetos tradicionais de cordel.

Para finalizar, esta breve reflexão, apresentamos um dos vários cordéis disponibilizados no *site* em estudo, que traz a cultura popular nordestina sendo divulgada pelas vias digitais:

Paraíba, Sim Senhor!

Autor: Francisco Diniz

Paraíba, sim senhor!
Do meu querido sertão,
Das terras de Santa Helena,
Antes, Canto do Feijão,
Uma cidade pequena,
Mas de grande coração.

Sou Paraíba seu moço
Cheio de orgulho e fé,
Que admira o burro brabo,
A cachaça, o arrasta-pé,
O repente, a vaquejada,
A cantoria, a embolada,
E é chamado de seu Zé.

Paraíba, sim senhor!
Amante da poesia,
Que preza o bom forró
A qualquer hora do dia,
Aprecia o raiar do sol,
O canto do rouxinol
E as cantigas de Maria.

Em diversas regiões
A Paraíba é dividida:
Litoral, agreste, brejo
E não deve ser esquecida
As terras do meu sertão,
Orgulho da minha vida.

É bem provável que eu
Aqui deixe de citar
Personagens e/ou fatos,
Mas queira me desculpar,
Dei preferência aos relatos
Que consegui me lembrar.
[...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste estudo, no qual enfatizamos a importância do hipertexto como ferramenta de produção e recepção da linguagem popular no ambiente virtual, concluímos que as novas tecnologias de informação ampliam a reflexão sobre os gêneros literários do nosso tempo. Através do hipertexto, o cordelista pode oferecer novos mecanismos de interação ao hiperleitor e este aspecto torna o cordel encontrado na *internet* mais atrativo do que o cordel tradicional impresso no papel.

Nessa perspectiva, os autores utilizam o ciberespaço como forma de sobrevivência da literatura popular, sendo, assim, uma possibilidade de manutenção da tradição, um novo “fazer literário”, que surge devido ao impacto dessas novas tecnologias no processo de disseminação da informação na sociedade contemporânea.

Com relação à divulgação irrestrita do cordel no ambiente virtual, entendemos que esta pode ser vista como um aspecto positivo, pois através do ciberespaço pode-se, automaticamente, a partir de um clique na tela, se ter acesso à cultura popular dos cordéis, o que antes só acontecia nas feiras livres das cidades do Nordeste.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. “O ambiente virtual: desmaterialização da realidade”. In: *Literatura e Linguística: teoria, análise, prática*. Antônio de Pádua Dias da Silva; Maria de Lourdes Leandro Almeida; Simone Dália de Gusmão Aranha (org). João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BATISTA, Sebastião Nunes. *Antologia da Literatura de Cordel*. Natal: Ed. Fundação José Augusto, 1977.

BRESSANE, Taís. “Navegação e construção de sentidos”. In: *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. Pollyana Ferrari. (org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. (Tradução Sandra Vasconcellos) São Paulo: Beca Produções culturais Ltda, 1999.

JUSTINO, Luciano Barbosa. “A Crítica Literária e o Hipertexto”. In: *Anais Eletrônicos do III Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Recife: Ed. UFPE, 2010.v 1. p 1-8.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. “Texto e Hipertexto”. In: *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2002, p.61-73.

KOMESU, Fabiana. “O Autor e o Leitor no Hipertexto”. In: *Estudos Linguísticos XXXIV*, IEL– UNICAMP, 2005a (p. 881-886).

_____. “Pensar em Hipertexto”. In: *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Júlio César Araújo e Bernardete Biasi-Rodrigues (org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. (p.87-108).

LEMONS, André. *O Futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia*. André Lemos e Pierre Lévy (org). São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Comunicação).

LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, M. V. de. *Narradores do Padre Cícero: do auditório à bancada*. Fortaleza: Programa Editorial/ UFC, 2000.

MARINHO, Ana Cristina. *O Cordel no Cotidiano Escolar*. _____.; Hélder Pinheiro (org). São Paulo: Cortez, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital”. In: *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*. Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier (Org). Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOJOSA, Nobre Urbano. “Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto”. In: *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. Pollyana Ferrari (org.). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PROJETO CORDEL. Disponível em: <[http:// www.projetocordel.com.br/](http://www.projetocordel.com.br/)>. Acessos em 30/03/2016 e 05/05/2016.

SARAIVA, Carlos de Andrade. “História das ideias pedagógicas no Brasil”. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação).

XAVIER, Antônio Carlos. *A Era do Hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

FORMATO *15x21 cm*

TIPOLOGIA *Adobe Garamond Pro*

Nº DE PÁG. *378*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

