



Haiti daily life by Rodrigo Abd · rodrigoabd.com



# Linguística e Educação

v.3 n.5 (2006)



Portal de Periódicos

# LETRA MAGNA



## Linguística e Educação

### v.3 n.5 (2006)

#### SUMÁRIO

##### **A actorialização no universo feminino: Oralidade e emoção no discurso jornalístico**

*Andréa Cassia Efângelo*

##### **O personagem por vir: Joao Cabral e seu Adão pernambucano**

*André Cechinel*

##### **Atos de fala em discussões argumentativas**

*Cleide Lucia da Cunha*

##### **Complexidade do trabalho do professor: Linguagem, o elemento especificador**

*Dayala Paiva de Medeiros Vargens • Maria Cristina Giorgi*

##### **A arte de dizer e silenciar: Dialética-gênese da prosa poética**

*Luzia Aparecida Berloff Tofalini*

##### **O e-mail e sua produção no meio eletrônico: O suporte afeta o gênero?**

*Glenda Demes da Cruz*

##### **Algumas considerações sobre o ensino de Português para surdos na escola inclusiva**

*Maria do Socorro Correia Lima*

##### **A formação do professor e a educação estética**

*Patrícia Colavitti Braga*

##### **De Antenor Nascentes ao Projeto Atlas Linguístico do Brasil: Conquistas da geolinguística**

*Adriana Cristina Cristianini • Márcia Regina Teixeira da Encarnação*

##### **Propósito de leitura e tipo de texto na geração de inferências**

*Iria Sponholz • Regina Márcia Gerber • Taciana Bylaardt Volker*

##### **A intervenção didática em abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna**

*Ana Dilma de Almeida Pereira*

## SUMÁRIO

### **O gênero textual/discursivo e sua disciplinarização no ensino de língua materna**

*Sílvio Ribeiro da Silva*

### **O ensino de literatura na Era dos Extremos**

*Patrícia Colavitti Braga*

### **Compra e venda: Uma análise linguística da interação vendedor e cliente**

*Ana Lúcia Souza de Oliveira Villaça*

### **A formação de professores do curso de Letras: Aspectos para uma prática reflexiva**

*Araceli Sobreira Benevides*

### **A organização fala-em-interação de sala de aula e comunicação pedagógica em língua inglesa**

*Parmênio Cito*

### **A construção tópica em textos escolares**

*Mariana Vidotti de Rezende*

### **Sobre o tópico sentencial, algumas considerações**

*Jair Barbosa da Silva*

### **Verbos e o uso da preposição: Análise em textos de alunos do ensino fundamental**

*Marcos Luiz Wiedemer • Otília de Oliveira Lizete Heinig*

### **Entrevista com Leda Verdiani Tfonuni**

*Artaxerxes Modesto*

### **Entrevista com Sírio Possenti**

*Artaxerxes Modesto*

### **Resenha de Educação em língua materna de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004)**

*Marcelo Módolo*

## A ACTORIALIZAÇÃO NO UNIVERSO FEMININO: ORALIDADE E EMOÇÃO NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Andréa Cassia Efângelo<sup>1</sup>

**Resumo:** Esse trabalho discute a oralidade, a afetividade e a encenação teatral como elementos de extrema importância na argumentação do jornalismo impresso, especificamente em revistas femininas. Baseada na influência dos meios de comunicação em massa, em que o jornalismo impresso tem um papel primordial, e fundamentada pelos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso e da Teoria da Argumentação, essa pesquisa investiga os recursos argumentativos subjacentes ao *corpus*, demonstrando como elementos significativos que o compõe se prestarão a comprovar a relevância da seleção adequada de argumentos, assim como a da aplicação das teorias expostas nessa pesquisa para que se obtenha a adesão do público-alvo.

**Palavras-Chave:** oralidade, emoção, encenação teatral.

**Abstract:** This work discusses the orality, the affectivity and the theatrical staging as extremely important elements in the argumentation of the press journalism, specifically in feminine magazines. Based on the influence of the mass communication, in which the press journalism has a primordial role, and wellfounded by the theoretical presuppositions of the Critical Discourse Analysis and the Theory of Argumentation, this research investigates the argumentative resources underlying the corpus, demonstrating how the meaningful elements which compound it will be suitable to prove the relevance of the adequate selection of arguments, as well as the relevance of the application of the exposed theories in this research in order to obtain the adherence of the target-public.

**Key-words:** orality, emotion, theatrical staging.

### Introdução

Atualmente, percebe-se uma influência direta dos meios de comunicação de massa sobre seus destinatários, cuja linguagem pode interferir no seu comportamento social e ampliar seus conhecimentos.

---

<sup>1</sup> Mestranda pela USP/Letras e professora de Língua Portuguesa e Inglesa graduada pela Universidade Mackenzie.

Diante deste fato, devido ao grande número de publicações e ao desenvolvimento da mídia impressa, percebe-se a importância do estudo da argumentação no jornalismo impresso.

Constata-se que a quantidade de publicações voltadas ao público feminino também teve um grande crescimento e ocupa, na atualidade, uma porção muito significativa do mercado jornalístico.

Além disso, percebe-se uma preocupação quase generalizada em relação ao *corpo*, que embora não seja privilégio exclusivo do público feminino, tem motivação unânime entre as mulheres.

No intuito de observar como a linguagem pode influenciar no comportamento humano, considerando-se a importância atribuída à boa forma física, e as dificuldades encontradas no equilíbrio entre alimentação e beleza física, decidiu-se analisar um fragmento extraído de um artigo de revista feminina voltada a estes aspectos, a revista *Boa Forma*, que apresenta o estereótipo de mulher - modelo.

Conforme será demonstrado, este excerto é composto de elementos significativos que se prestarão a comprovar a importância da seleção adequada de argumentos, assim como o da aplicação das teorias expostas nesta pesquisa, para que se obtenha a adesão do público a que se destina o discurso.

Para discorrer sobre a argumentação em nosso *corpus*, o presente trabalho será dividido nos capítulos que seguem:

No primeiro capítulo desta pesquisa serão apresentados os pressupostos teóricos da ACD, Análise Crítica do Discurso e da Teoria da Argumentação, que serão aplicados para a análise do *corpus*.

No segundo capítulo, procederemos ao exame minuciosos do *corpus* visando obter, desta forma, o levantamento das estratégias teóricas abordadas, assim como a comprovação da relevância de sua aplicação.

O último capítulo consistirá das considerações finais, em que serão destacados os pontos mais relevantes a respeito dos recursos argumentativos constantes do *corpus*.

## **Conceitos teóricos**

### **Informações preliminares**

Neste trabalho serão expostos alguns conceitos da ACD – Análise Crítica do Discurso, representada principalmente por Van Dijk e da Teoria da Argumentação, introduzida por Chaïm Perelman, seguidor de Aristóteles.

A ACD concebe a linguagem como prática social, e considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial (WODAK:2000). Além disso, a ACD expressa um interesse particular na relação entre linguagem e poder.

Por sua vez, a Teoria da Argumentação “estuda as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento” (1996:5).

Neste capítulo, serão explorados os principais aspectos teóricos abordados por Van Dijk e Perelman que relacionam-se ao *corpus* de nosso trabalho.

### **Análise Crítica do Discurso**

Um dos princípios da ACD repousa na questão do *contexto*. Segundo Van Dijk, tratam-se de “individually variable interpretations of the ongoing social situation” (2001:10), e, conseqüentemente, podem ser opiniões pessoais influenciadas.

Inseridos no contexto encontram os diferentes tipos de conhecimento abordados por Van Dijk, dentre os quais destacam-se em nosso trabalho o *Cultural Common Ground* e o *Common Ground*.

O *Cultural Common Ground* é um tipo de conhecimento mais amplo, que diz respeito às crenças compartilhadas na sociedade em geral, além das fronteiras entre grupos.

Em um conjunto mais restrito encontra-se o *Common Ground*, ou seja, as crenças sociais partilhadas por um grupo, de acordo com sua própria avaliação e critérios de veracidade. Este tipo de conhecimento também pode contribuir para a formação do conhecimento pessoal, o que ocorre, por exemplo, com cientistas, membros de uma igreja ou de um movimento social.

Em seus estudos, Van Dijk também aborda o conceito de *modelos mentais* para referir-se à representações de acontecimentos específicos, que só podem ser identificados através de experiências pessoais. Trata-se, portanto, da memória episódica dos indivíduos, que caracteriza suas opiniões pessoais.

Em relação aos *modelos contextuais*, Van Dijk considera a possibilidade de se organizarem em várias categorias. Dentre as principais, encontram-se os diferentes *papéis* que os participantes podem desempenhar em um determinado contexto, sendo que os papéis podem afetar a produção e compreensão do discurso.

Van Dijk classifica-os em três tipos básicos: sociais, interacionais e comunicativos. Os papéis sociais tratam das relações entre os participantes e englobam características como etnia, gênero, idade, filiação política ou profissão. Os interacionais ocupam-se das variadas posições situacionais possíveis, como amigos e inimigos, oponente e proponente. Os comunicativos, por sua vez, se interessam pelas funções desempenhadas no discurso, como por exemplo, emissor-receptor, escritor-leitor e falante-ouvinte.

Importa ressaltar que o discurso muda o conhecimento que os participantes têm sobre o conhecimento do outro, uma vez que, nestes modelos, representamos nós mesmos, os outros e nossas relações com eles, estruturas de tempo, localização e direção, ações sociais etc. Além disso, são os modelos contextuais que determinam o que despertará o interesse do usuário.

Mediante a análise do *corpus*, será demonstrado que os papéis podem, não apenas mudar durante a interação, mas também ser desempenhados simultaneamente.

Ainda considerando as estruturas do contexto, Van Dijk trata da *cognição*, que diz respeito aos objetivos, conhecimentos e crenças dos participantes presentes no discurso.

Outro aspecto levantado por Van Dijk diz respeito às *relações sociais entre os participantes*. Trata-se de uma vasta área de representação, que vai desde categorias globais, como formal e informal, até relações de poder ou autoridade representadas pela língua. Aqui, pode-se estabelecer um paralelo com a Teoria da Argumentação, especificamente no tocante ao conceito de *argumento de autoridade*, que será abordado em seguida.

Por fim, o conceito de ideologia como “the foundation of the social representations shared by a social group” (VAN DIJK: 2004, 3) será relevante ao nosso trabalho, assim como o

*ideological square* proposto por Van Dijk (2004:21), ou seja, as estratégias que caracterizam o discurso ideológico, conforme segue:

- (a) enfatizar *nossas* características positivas,
- (b) enfatizar os atributos negativos *deles*,
- (c) minimizar *nossos* atributos negativos e
- (d) minimizar os atributos positivos *deles*.

## **Teoria da Argumentação**

### **Auditório**

Chaïm Perelman, no Tratado da Argumentação, define auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (1996, p.22). Assim sendo, a eficácia de um argumento é sempre relativa ao auditório.

O autor classifica o auditório em três tipos: o universal, o particular e a própria pessoa.

Na verdade, a concepção de auditório universal só existe em tese, ou seja, é ideal, pois compreende todos os homens da Terra e pressupõe a existência de uma proposição que seja aceita por toda a humanidade.

No caso do auditório particular, cabe ao orador identificar as crenças e juízos de valor comuns a um determinado grupo no momento de escolher as provas mais adequadas para se obter a adesão.

Em relação à própria pessoa, é importante ressaltar que a interação se dá não apenas em relação a outros ouvintes, mas também consigo mesmo, processo este denominado por Perelman como deliberação íntima. Segundo ele:

“... o homem dotado de razão, que procura formar-se uma convicção, tem de desprezar todos os procedimentos que visam conquistar os outros: ela não pode,



crê-se, deixar de ser sincero consigo mesmo e é, mais do que ninguém, capaz de experimentar o valor de seus próprios argumentos” (1996:45).

Além de designar um tipo de auditório, a deliberação íntima também é considerada uma técnica argumentativa, visto que o orador pode conduzir seu auditório a se auto-questionar e, neste processo, a adoção de elementos da *doxa* poderá ser decisivo para o sucesso da argumentação.

### **Elementos de afetividade**

No que concerne ao emprego de aspectos relacionados à emoção, a teoria perelmaniana considera-os instrumentos preciosos para que se alcance a adesão. Este fato pode ser comprovado quando o autor afirma que:

“persuadir é mais do que convencer: a persuasão acrescentaria à convicção a força necessária que é a única que conduzirá à ação. (...) convencer é apenas uma primeira fase – o essencial é persuadir, ou seja, abalar a alma para que o ouvinte aja em conformidade com a convicção que lhe foi comunicada” (1997:59)

Assim, não é ao acaso que o filósofo ressalta a importância de se partilhar dos mesmos interesses de seu auditório, apoiando-se, para isto, em elementos muito semelhantes aos componentes de *Cultural Common Ground* propostos por Van Dijk, os quais a Nova Retórica denomina *doxa*. Estes elementos permitem a aproximação entre orador e auditório, favorecendo, através do discurso, um relacionamento de intimidade.

Cabe ressaltar que só a emoção não é suficiente para persuadir. Antes, para que se tenha credibilidade, é necessário que o discurso agregue elementos de cunho racional, como os argumentos de autoridade, que serão abordados no próximo item.

No entanto, para que esta associação seja bem sucedida, é preciso encontrar o equilíbrio adequado entre racionalidade e emoção, o qual dependerá exclusivamente do público-alvo.

## **Argumento de autoridade**

O *argumento de autoridade* consiste da citação de um orador que inspire confiança no auditório. Este tipo de argumento utiliza o “prestígio” real ou suposto da autoridade invocada para conquistar a adesão do auditório. Seu emprego está relacionado diretamente à competência e à experiência da autoridade invocada, que vai legitimar o real que deriva dela.

## **Argumento pragmático**

Perelman chama de argumento pragmático,

“um argumento das conseqüências que avalia um ato, um acontecimento, uma regra ou qualquer coisa, consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis; transfere-se assim todo o valor destas, ou parte dele, para o que é considerado causa ou obstáculo” (1991:11)

## **Análise do *corpus***

Antes de proceder à análise do *corpus* é importante ressaltar que os estudiosos adotam termos distintos para designar a revista e o público.

Van Dijk emprega o termo *usuários* ou *participantes* para referir-se tanto à revista quanto ao auditório, enquanto Perelman os denomina *orador* e *auditório*, respectivamente.

Nesta pesquisa, no entanto, tais terminologias serão utilizadas indistintamente.

O *corpus* deste trabalho compreende um subitem do artigo *Dieta do sim*, publicado pela revista *Boa Forma*, intitulado *Eu quero emagrecer?*

Este artigo trata da compulsão alimentar e propõe um método de emagrecimento criado por uma psicóloga. Além de ter por *objetivo* expor a origem deste tipo de compulsão, nosso objeto de estudo almeja motivar a leitora a se valorizar e a melhorar sua aparência.

Seu discurso destaca-se sobretudo pela manifestação de vários papéis, pela ocorrência de elementos de *Cultural Common Ground*, de afetividade e de oralidade.

Neste subitem, ela apresenta seu método e exemplifica uma das técnicas propostas, a do autoconhecimento. Seu título, *Eu quero emagrecer*, introduz um diálogo com a leitora e, mediante uma pergunta de *deliberação íntima*, convida-a a se auto-questionar.

Em seguida, ao introduzir o tópico, o enunciador desempenha o papel de narrador: “Batizado de Dieta Mental, o método desenvolvido pela psicóloga aposta no poder do autoconhecimento aliado à sabedoria da ioga”.

Neste trecho os termos *batizado* e *aposta* constituem elementos de intertextualidade, quer dizer, a remissão a outros textos, ou seja, o discurso religioso e universo dos jogos, respectivamente. Por constituírem o repertório popular, ou seja, um *Culture Common Ground*, e devido à força expressiva que este tipo de recurso confere ao discurso, pode-se considerá-los importantes instrumentos de persuasão.

Quando afirma: “Tudo para desmontar as armadilhas emocionais que atrapalham a gente” (linhas 2 e 3), entende-se que, ao mesmo tempo em que age como amiga, alertando-a, ela, como psicóloga, também desempenha o papel de professora, na medida em que explica como funciona o método. Além disso, a partir do momento que se inclui no discurso, ela assume o papel comunicativo de falante.

Aqui ela expõe seu conhecimento médico, ou seja, um *Common Ground*, de que a compulsão alimentar é gerada pelos impulsos emocionais.

Importa ressaltar que a simultaneidade de papéis constitui um elemento comum em nosso cotidiano, e, especificamente neste trecho do artigo, nota-se o paralelo com a vida real, uma vez que é comum os psicólogos, no intuito de angariar a confiança de seus pacientes, agirem como amigos, além da necessidade de ensinarem claramente o que lhes propõem. Esta atitude “didática” de ensinar algo a um interlocutor também é comum a outros papéis sociais, não apenas no exercício da medicina.

A seguir, quando afirma que “a primeira arapuca aparece antes mesmo de a dieta começar”, também se percebe a proximidade, e conseqüentemente, a expressão de amizade, ao adotar a gíria *arapuca*.

Como psicóloga, ela dialoga com a leitora, ao questionar “Será que é o marido que faz questão de uma esposa nos moldes da boneca *Barbie*? Ou todas as amigas descoladas são do tipo *alta e magra* e você não pode ser uma exceção?” (linha 33 a 35).

Simultâneo ao diálogo estabelecido com a leitora, ela retoma o recurso de deliberação íntima, conduzindo-a a uma auto-reflexão.

Novamente percebe-se, em seu discurso, que por se importar com o problema da leitora e por incluir elementos de *Cultural Common Ground*, ou seja, o estereótipo de top-model expresso por *Barbie e alta e magra*, e a gíria *descoladas*, ela aproxima-se novamente da leitora.

Mediante este processo, seu discurso poderá mudar a opinião da leitora, uma vez que ela possui conhecimento tanto do mito do corpo, impresso pela sociedade, quanto das técnicas de autoconhecimento, encontrando-se, portanto, habilitada a “dismistificar” o estereótipo de *top-model* e a conduzir a leitora a uma mudança de ideologia.

Ao afirmar que a sociedade associa valor pessoal à aparência (linha 7 a 9), entende-se que a pergunta introdutória do *corpus*, *Eu quero emagrecer?*, que inicialmente sugere uma dúvida à leitora, é respondida, ao apontar a responsabilidade da sociedade. Assim, a leitora seria conduzida mediante a força persuasiva dos argumentos selecionados.

A alternância para o papel de narradora ocorre ao declarar “... diz a especialista”, o que testifica que a voz relatada anteriormente refere-se à da médica.

Além disso, entende-se que a credibilidade de seus argumentos é reforçada por sua função de psicóloga (*argumento de autoridade*), o que lhe autoriza a falar de autoconhecimento e contribui para a conquista de seu público.

Este recurso, agregado a um método que propõe o autoconhecimento, próprio da psicologia, e que defende a racionalidade em detrimento da emoção, são os meios de que a revista se serve para balancear racionalidade e emoção, e assim conquistar seu público.

Percebe-se a adoção do *argumento pragmático* por ocasião do relato da conseqüência dos valores sociais: “... não existe força de vontade que dê conta de uma transformação.” (linha 37 a 40)

Neste trecho, por compartilhar dos sentimentos da leitora e ao demonstrar sua compreensão, mais uma vez ela desempenha o papel de amiga, evidenciado pela 1ª. pessoa do plural, que caracteriza a aproximação.

Por “analisar” a situação, ela também permanece, simultaneamente, no papel de psicóloga. Este papel, assim como o de amiga, é mantido até o final de sua argumentação, ao motivar a leitora à “partir para pequenos ajustes que podem melhorar o visual” (linha 13 e 14).

Importa também destacar que, praticamente ao longo de toda argumentação, são encontrados elementos do *ideological square* proposto por Van Dijk.

Primeiro, as características positivas do método proposto são enfatizadas quando o narrador afirma que ele *aposta no poder* do autoconhecimento aliado à *sabedoria* da ioga (linha 1 e 2), e que, ao aderir ao método do autoconhecimento, ela irá *conseguir partir para pequenos ajustes que podem melhorar o visual* (linha 13 e 14). Neste último exemplo, os atributos negativos do auditório também são minimizados, uma vez que são propostos *pequenos ajustes* para que ele melhore seu visual.

Por outro lado, as atitudes negativas *deles* (da sociedade) são enfatizadas, ao mencionar que as armadilhas emocionais atrapalham a gente (linha 3) e ao declarar que a sociedade impõe a decisão de emagrecer, valorizando a pessoa pela aparência (linha 5 a 9).

Ao mesmo tempo, estes argumentos poderiam subentender a minimização dos atributos negativos do usuário, que são, de certa forma, justificados pela postura social vigente.

Por último, embora se trate de um texto escrito, identifica-se vários indícios de discurso oral, sobretudo a ocorrência dos diálogos, além das gírias, das referências ao auditório na 2ª. pessoa do singular e da inclusão do orador mediante a 1ª. pessoa do plural.

### **Considerações finais**

No transcorrer da análise do *corpus* é possível identificar várias manifestações dos conceitos abordados pelas teorias de base. Sobretudo, observa-se a função primordial que os mesmos exercem para que se obtenha, além do interesse do público, a adesão do grupo a que se destina este tipo de artigo.

Assim, a presença do diálogo e de elementos de aproximação, essencial para que ocorra uma interação emotiva entre as pessoas, e conseqüentemente um vínculo de amizade, são instrumentos poderosos para que a leitora seja conduzida através dos argumentos.

Dentre os elementos de aproximação, o *Cultural Common Ground* merece destaque, fornecendo argumentos determinantes para que a psicóloga discorra acerca dos padrões impostos pela sociedade e, conseqüentemente, através do discurso, consiga mudar a opinião dos participantes.

Ainda, a alternância e a simultaneidade dos papéis simulam perfeitamente o cotidiano da leitora, que irá se identificar com a revista e, por conseguinte, estará em condições de aderir às idéias que lhe são propostas.

Importa ressaltar que, para conquistar a confiança do público, é preciso associar racionalidade e emoção. Visando obter este equilíbrio, a revista recorre ao argumento de autoridade e a elementos ligados à psicologia.

Por fim, entende-se que, apesar de serem teorias distintas, a Análise Crítica do Discurso e a Teoria da Argumentação compartilham semelhanças expressivas entre si.

## **Anexo**

### *EU QUERO EMAGRECER?*

1. Batizado de Dieta Mental, o método desenvolvido pela psicóloga aposta no 2.poder do autoconhecimento aliado à sabedoria da ioga. Tudo para desmontar as 3.armadilhas emocionais que atrapalham a gente. A primeira arapuca aparece antes 4.mesmo da dieta começar. Ninguém pára para analisar por que quer perder peso. Será 5.que é o marido que faz questão de uma esposa nos moldes da boneca Barbie? Ou 6.todas as amigas descoladas são do tipo alta e magra e você não pode ser uma exceção? 7.“Na maioria das vezes, a decisão de emagrecer vem de fora. É imposta pela sociedade 8.que associa valor pessoal com a aparência: só as mulheres esqueléticas são merecedoras 9.de alguma coisa”, diz a especialista. E, assim, com a destruidora sensação de que não 10.somos boas suficiente para o resto do mundo, não existe força de vontade que dê 11.costa de uma transformação. “Costumo dizer às minhas pacientes que o corpo é 12.apenas uma parte delas, o que não anula todo o restante”, adverte Denise. Pensando 13.dessa forma, fica mais fácil se aceitar à sua moda e conseguir partir para pequenos 14.ajustes que podem melhorar o visual.

## Referências bibliográficas

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1997. Título original: *Rhétoriques*.

\_\_\_\_\_ e TYTECA; Lucie Olbrechts. *Tratado da Argumentação*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1996. Título original: *Traité de l'argumentation*.

VAN DIJK, T. A. Discourse, Ideology and Context. In: *Folia Linguistica*, XXXV/1-2, 2001, 11-40.

VAN DIJK, T. A. *Politics, Ideology and Discourse*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2004.

WODAK, Ruth. Does sociolinguistics need social theory? New perspectives on critical discourse analysis. In: *Discourse and Society*, v.2, n.3, p. 123-147, 2000.

## O PERSONAGEM POR VIR: JOÃO CABRAL E SEU ADÃO PERNAMBUCANO

André Cechinel<sup>1</sup>

“Este é o privilégio da atividade artística:  
o que ela produz até mesmo um deus  
deve muitas vezes ignorar.”

Maurice Blanchot

**Resumo:** Em entrevista concedida ao jornalista José Castello, publicada no suplemento “Cultura” do jornal *O Estado de S. Paulo*, João Cabral de Melo Neto confessa a vontade de escrever as memórias prévias de Jerônimo de Albuquerque, também conhecido como Adão Pernambucano. A idéia para o livro surgiu, como Cabral expõe, a partir da leitura do poema *The Waste Land*, de T. S. Eliot, mais especificamente a partir da passagem em que o vidente Tirésias aparece como uma espécie de espectador ambíguo que, apesar de antever o declínio da “terra desolada”, é incapaz de anunciar uma solução possível. Tal como Tirésias, Adão Pernambucano estaria preso em sua sabedoria inútil, pois mesmo prevendo as desgraças que assolariam Pernambuco ao longo da história, está impossibilitado de efetivar seu conhecimento de alguma maneira. Como sabemos, João Cabral nunca chegou a escrever tal livro. Ainda assim, acreditando na possibilidade de um “autor sem livro”, ou melhor, um “livro sem autor”, a presente investigação se propôs a pensar a figura de Jerônimo de Albuquerque em relação à oposição “rocha” e “rio” que marca, até certo ponto, a materialidade característica da poética cabralina.

**Palavras-Chave:** Eliot; Cabral; clarividência.

**Abstract:** In an interview with the journalist José Castello, published in *O Estado de S. Paulo* (cultural supplement), João Cabral de Melo Neto confesses his wish to write the previous memories of Jerônimo de Albuquerque, also known as Adão Pernambucano. The idea for the book came up, as Cabral says, after the reading of Eliot’s *The Waste Land*, more specifically the passage in which the seer Tiresias appears as some sort of ambiguous spectator who, despite his capacities for foreseeing the decline of the “waste land”, cannot suggest any possible solution. Just like Tiresias, Adão Pernambucano is trapped in his own useless knowledge, since even understanding all the disgrace that would happen to Pernambuco throughout its history, it is

---

<sup>1</sup> [andrecechinel@yahoo.com.br](mailto:andrecechinel@yahoo.com.br), mestrando do Departamento de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



impossible for him to put into practice his very special abilities. As we know, João Cabral never wrote that book. Still, betting on the possibility of a “writer without book” or “book without writer”, this investigation intended to consider the character Jerônimo de Albuquerque in relation to the oppositive pair “rock” and “river” that, to a certain extent, marks the materiality peculiar to Cabral’s aesthetics.

**Keywords:** Eliot; Cabral; clairvoyance.

Para Blanchot, Joubert permanece um escritor próximo de nós justamente por admitir-se e admitir sua obra em silêncio. A afirmação merece, sem dúvida, uma explicação: a grande obra de Joubert não está condensada em um livro fechado, mas localiza-se sim em um outro espaço, sítio de fácil dispersão e que recusa a centralidade que costuma guiar o formato livresco tradicional. Em outras palavras, por nunca ter publicado um livro sequer, limitando-se sempre a misturar suas notas casualmente em *Carnês*, Joubert acaba por possibilitar uma abertura espaço-temporal, uma vez que lê-lo significa arrastar-se por territórios não somente desconhecidos, mas também (e talvez principalmente) arriscados. Cabe aqui ressaltar que, como afirma Blanchot (2005, p. 74), Joubert “não é absolutamente um homem paralisado pelos embaraços da expressão”, pois suas cartas, por exemplo, além de numerosas, denunciam sua aptidão para a escritura. Assim sendo, resta-nos, então, uma questão final, talvez já respondida por Blanchot, mas que aqui permanecerá em suspenso: é possível, pois, pensarmos em um escritor sem livros, ou ainda, em um escrito dispersivo e, ao mesmo tempo, silencioso?

Materializar uma impossibilidade: essa parece uma preocupação constante nos ensaios crítico-literários de Blanchot. Ao tratar de *Um Lance de Dados*, novamente em *O Livro Por Vir*, Blanchot comenta que Mallarmé, no célebre poema, também nos lança a uma concepção de livro completamente diferente da imagem que ainda nos assombra. A frase “Um lance de dados jamais abolirá o acaso”, segundo Blanchot, nos remete a tipo de paradoxo abordado no poema, já que, uma vez parcialmente captada e anunciada a operação do acaso, o poeta consegue, de certa maneira, em sua intervenção poética, paralisar momentaneamente – como se através de uma fotografia – a própria força do acaso. Ou seja, através de sua máquina literária, o poeta capta o movimento que o poema anuncia como inapreensível, isto é, sendo o acaso “precisamente

expresso, ele está submetido à lei exata da forma que lhe corresponde e à qual deve corresponder” (BLANCHOT, 2005, p. 343).

Essas questões foram aqui rapidamente levantadas porque esta investigação parte, por sua vez, de um certo paradoxo fundamental: como falar de um livro que João Cabral, o “poeta da matéria”, não chegou a escrever? Isso que pode ser entendido, à primeira vista, como um ato de traição à busca incessante de Cabral por um fazer poético que evitasse abstrações, trata-se, na realidade, de uma tentativa primeira de finalmente materializar, de algum modo, o projeto que o poeta de Pernambuco morreu sem iniciar. Entenda-se bem: já será proveitoso o bastante se, neste momento, conseguirmos tecer comentários iniciais sobre a provável representatividade que o livro “por vir” de João Cabral de Melo Neto sustentaria ao ser confrontado com o restante das obras às quais, de fato, temos acesso. De qualquer forma, antes de adentrarmos a questão, faz-se necessário, obviamente, falar mais sobre o momento em que Cabral revela-se interessado na composição desse livro que, infelizmente, acabou não sendo transposto para o papel.

Em entrevista ao jornalista José Castello, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* (e que também faz parte da biografia que o próprio Castello escreveu sobre “o poeta sem alma”), João Cabral de Melo Neto afirma-se interessado na escritura de um livro sobre Jerônimo de Albuquerque, conhecido popularmente como Adão Pernambucano. A sugestão para tal livro lhe ocorreu, conforme declara, após a leitura do clássico *The Waste Land*, do poeta anglo-americano T. S. Eliot. Detalhadamente, Cabral fala que a passagem sobre o vidente Tirésias, um dos pontos mais fortes da terceira seção do poema de Eliot, foi fundamental para que ele se sentisse motivado a escrever versos que contassem igualmente com a participação direta de um profeta “inoperante”. Tirésias aparece em *The Waste Land* como personagem habilitado a destrinchar os episódios labirínticos que constituem essa “terra infértil”, mas que, ainda assim, é incapaz de transcender o espaço que tão bem conhece:

I Tiresias, old man with wrinkled dugs  
Perceived the scene, and foretold the rest—  
I too awaited the expected guest.

Com efeito, as aproximações entre João Cabral e T. S. Eliot vão muito além do desejo comum de situar videntes ineficazes em meio ao caos que impera, atingindo, a rigor, a própria obra crítica de ambos os poetas. T. S. Eliot ocupa-se, como é de conhecimento geral, de estabelecer vínculos entre sua poesia e os grandes poetas que compõem o cânone literário europeu – busca essa que, além de efetivar toda uma erudição academicista, questiona a crença romântica que entende a literatura como um agrupamento de sentimentos resultantes de um “eu” solipsista. No famoso ensaio sobre Dante, apenas para citar um exemplo, Eliot defende que o conhecimento histórico-biográfico acerca de um poeta torna-se sempre um obstáculo, pois a leitura da obra acaba sendo vinculada a dados que, a bem da verdade, deveriam ser deixados em segundo plano, afastando-se, logicamente, da sedução romântica e biografista antes predominante. Ainda nesse ensaio, Eliot (1989, p. 63) diz que “uma citação, uma anotação crítica, um ensaio entusiástico, podem todos muito bem representar o acidente que leva alguém a ler determinado autor; mas uma preparação cuidadosa dos dados históricos e biográficos sempre foi, para mim, uma barreira”.

Pode-se acrescentar, como um outro paralelo entre Cabral e Eliot, a vontade expressa de fazer da poesia um objeto que busca declaradamente fugir dos sentimentos. Aliás, nesse tentame de se desviar de emoções abstratas, os dois poetas recorrem a uma estética imagista, principalmente àquela debatida de nos ensaios de Ezra Pound. Nesse momento, passam a ser claras as pontes teóricas entre os três autores em questão. Assim como Eliot e Ezra Pound posicionam-se contrários ao par “emotion without much intelligence” (POUND, 1985, p. 421), João Cabral (1994, p. 769) argumenta, no ensaio intitulado *Da Função Moderna da Poesia*, que a poesia moderna está ligada à “captação da realidade objetiva moderna e dos estados de espírito do homem moderno”. Colocado de outra forma, com o intuito de privilegiar os jogos de linguagem, ou melhor, o imagismo poético, os três poetas abrem mão tanto de abstrações quanto de apelos emocionais não intelectualizados.

Estudadas rapidamente algumas das aproximações teóricas entre Cabral e Eliot, voltemos agora ao tema que aqui nos importa: Tirésias e Jerônimo de Albuquerque. Começemos pelo primeiro. Tirésias, de acordo com a mitologia grega, fora um famoso vidente cego em Tebas, responsável por averiguar a raiz dos males que repetidamente assolavam os tebanos. São duas as narrativas que reconstituem a origem dos seus poderes divinatórios. A primeira versão, menos

difundida, declara que Tirésias, em sua juventude, havia avistado Atenas nua banhando-se. Em sua fúria, a deusa o cega. Porém, abrandando-se, resolve provê-lo do dom da clarividência, como uma maneira de se desculpar pela ira inicial. A segunda narrativa, porém, relata a origem dos poderes proféticos do tebano de maneira relativamente diferente. Tirésias, em sua prova de caráter iniciático, transformou-se em mulher e depois recuperou sua forma masculina, ambas as transformações resultantes de uma interrupção feita no acasalamento de duas cobras. Futuramente, após falar que as mulheres tinham mais prazer no sexo, Hera o cega, e Zeus, por sua vez, resolve concedê-lo o dom da clarividência, como um agradecimento pelo favorecimento às habilidades sexuais masculinas, capazes de dar tanto prazer às mulheres.

Jerônimo de Albuquerque, o segundo vaticinador em questão, possui, é claro, algumas características que o trazem para mais próximo de Tirésias. Conhecido como Adão Pernambucano – apelido oriundo de sua vasta descendência, que chegou ao número aproximado de 22 filhos –, Jerônimo de Albuquerque passou a ser uma importante figura histórica durante o período colonial brasileiro não só por seu contato próximo com Duarte Coelho (primeiro donatário da capitania de Pernambuco), mas fundamentalmente por todas as contribuições por ele prestadas à próspera capitania brasileira. Segundo a biografia assinada por Castello (2006, p. 178), Cabral pensa em seu Adão Pernambucano como um homem muito velho, “tonto em sua sabedoria”. Curiosamente, segundo a historiografia acerca do período de colonização do território brasileiro, Jerônimo de Albuquerque havia sido ferido em luta contra os indígenas, levando uma flechada que ocasionou a perda de um dos olhos. Sua cegueira, aliás, foi motivo para que um segundo apelido lhe fosse dado – “O Torto”.

Temos, enfim, um “cego” que passa a ser emblema de (pre)visão no livro por vir de Cabral, ainda que seus dons resultem de todo inútil. Além disso, não podemos nos esquecer que Cabral deseja, em seu livro, adicionar idade a Jerônimo, transformando-o em um homem muito velho e experiente. Aqui as conexões entre Tirésias e o personagem de Cabral atingem seu paroxismo: o vidente tebano sofreu, conforme dito, um seccionamento físico que lhe permitiu agrupar experiências relacionadas a ambos os sexos, isso sem mencionar a cegueira que lhe garantiu ultrapassar as limitações do campo visual, uma vez que se tornou capaz de prenunciar o futuro de Tebas. Nesse sentido, tanto Tirésias quanto Jerônimo de Albuquerque representam, se analisados de perto, uma sorte de contra-senso físico, o que poderia ser chamado também de uma

aporia corporal ou então de uma constituição antitética. O que nos interessa é que, de fato, o projeto de Cabral (tal como o de Eliot) parte de um personagem ambíguo e conflituoso: cegueira parcial; senilidade profética porém ineficiente.

Pensando de modo geral na poética de Cabral, qual seria o possível interesse do poeta em escrever as “memórias prévias” (como nos diz na entrevista para Castello) de Jerônimo de Albuquerque, velho vaticinador e, no entanto, absolutamente ineficaz em se tratando de efetivar sua prática? Por que fazer desse cego visionário personagem de um futuro livro? Em resumo, a que força poderíamos atribuir o desejo de Cabral de sobrecarregar seu novo escrito com tantos campos opositivos? Quem sabe, para melhor compreendermos as questões agora lançadas, devêssemos nos ater rapidamente a um poema de Cabral em particular, que poderia ser, por exemplo, *O Rio*, datado de 1953. A escolha dessa obra pode ser facilmente justificada: desde a epígrafe do poema (“*Quiero que compongamos io e tú una prosa*” – Berceo) – , João Cabral deixa claro o desejo de estabelecer *O Rio* em um local fronteiro, já que anuncia, em sua partida, a dissolução (simbólica) das fronteiras entre poesia e prosa. A verdade é que, ao narrar o percurso do rio, o “poeta da matéria” faz de sua poesia um espaço de constantes interrupções e apropriações territoriais, sinalizando um conflito dialético.

*O Rio* narra, a rigor, uma viagem, isto é, trata-se da “relação da viagem que faz o Capibaribe de sua nascente à cidade do Recife” – conforme anuncia o (sub)título do poema. Essa obra sintetiza, se quisermos, alguns dos principais elementos recorrentes que marcam a materialidade característica da obra cabralina, como, para exemplificar, as constantes trocas entre a fluidez do líquido e a dureza das rochas. Em outras palavras, o caminho do rio Capibaribe é extremamente acidentado, tendo como principal característica o próprio movimento de abandono e restituição dos componentes percebidos pelos versos ao curso da viagem. Em seu conturbado desejo de desaguar no mar, o rio atravessa inúmeros obstáculos, inclusive desaparecendo por completo em alguns momentos. Paralelamente ao fluxo do rio, os versos desenham um caminho de sede e areia, demonstrando o descompasso que acompanhará todo o trajeto:

Desde tudo que lembro,  
lembro-me bem de que baixava  
entre terras de sede

que das margens me vigiavam.

Como dito, o destino das águas é alcançar finalmente o mar, e, para lá chegar, o rio opta por acompanhar “o mar de cinza”, ou seja, a estrada que “à costa vai dar”. Porém, apesar de assegurar a chegada ao mar, a estrada que guiará o caminho do rio, como podemos imaginar, é extremamente conflituosa, pois não pára de dobrar em um momento sequer. E assim o rio vai seguindo seu percurso (pois é de um percurso que estamos falando), que, dentre outras marcas, fará com que deixe para trás sua vida inicial, sua “terra onde as coisas vivem / a natureza da pedra”. Rio e pedra: muito mais que um par inteiramente opositivo, é insígnia do processo de desterritorialização ao qual chama-se aqui a atenção. Resumidamente, a instabilidade da água abre também lugar para o surgimento de cortes e dobras, sinalizados pela aparição dos trens, das usinas, ou, em uma só palavra, de várias “rochas”:

No outro dia deixava  
o Agreste, na Chã do Carpina.  
Entrava por Paudalho,  
terra já de cana e de usinas.  
(...)  
Como terras de cana,  
são muito mais brandas e femeninas.  
Foram terras de engenho,  
agora são terras de usina.

A viagem do rio deixa, por fim, marcas indeléveis. Ao longo de sua jornada, o rio conhece povoados, montanhas, caieiras, viveiros, olarias, todos com seus respectivos nomes, pois tudo por lá tem sua denominação, exceto a gente que habita a região, esses “são gente apenas / sem um nome que os distinga”, sem uma identidade que os diferencie no momento da morte. Todas essas são “lições” que o rio apre(e)nde ao seguir lado a lado as estradas intervalares, as “cidades sem ruas” que o acompanham até seu destino maior: o mar, local da união final. Constituindo-se também do que avista em sua direção, o rio agrupa experiências o suficiente para

operar como sintoma/diagnóstico de um determinado percurso rumo à posição final, que, finalmente, encerraria a aridez que afligi suas “margens”. O rio torna-se, em suma, ponto de convergência de experiências diversas, que fazem com que ele, sábio, anuncie e denuncie tudo o que atravessou, tudo o que abraçou:

As vilas que passei  
sempre abracei como amigo;  
desta vila de lama  
é que sou mais do que amigo:  
sou o amante, que abraça  
com corpo mais confundido;  
sou o amante, com ela  
leito de lama dividido.

O final da jornada revela, contudo, um obstáculo que inviabiliza a realização plena dos conhecimentos adquiridos pelo rio: “para a gente que desce / é que nem sempre existe esse mar”. A perspicácia do rio, que, em sua jornada, supera e absorve em forma de sabedoria todos os obstáculos aparecidos, não pode ser transmitida diretamente à “gente que desce”, já que, para algumas pessoas, o mar sequer apresenta-se como opção. O trajeto reserva segredos que, em última instância, somente a própria viagem pode esclarecer, pois em vez de encontrar mar na cidade imaginada, o povo pode surpreender-se e encontrar, novamente, “um outro deserto”. O que nos resta, portanto, da longa viagem que faz o Capibaribe de sua nascente à cidade do Recife? Se o rio atesta a própria inevitabilidade do percurso, o que pode ser por último deixado? “Que conselho, que recado?” – essas parecem as perguntas fundamentais propostas pelos versos finais de *O Rio*, pois mesmo os sábios de muito viajar estão atados às forças do acaso que se oferecem:

Ao partir da companhia  
desta gente dos alagados  
que lhe posso deixar,

que conselho, que recado?  
Somente a relação  
de nosso comum retirar;  
só esta relação  
tecida em grosso tear.

Ora, não seriam esses os principais dramas vivenciados justamente pelos dois videntes que por ora nos interessam? Tirésias, o vidente tebano, encontra-se em meio a uma “terra desolada” e, apesar de prenunciar o destino da cidade moderna, não consegue nem mesmo poupar-se dos males por ele anteriormente avistados. Farto de experiências, Tirésias permanece encarcerado, entretanto, na própria rede de conflitos que tão bem desvenda. Jerônimo de Albuquerque, o Adão Pernambucano (ou, se preferirmos, “o Torto”), por sua vez, sofre de uma dor parecida com a do rio e de Tirésias, amarrado às dobras de sua sabedoria “tonta”. Jerônimo aparece(ria), no livro por vir de João Cabral de Melo Neto, possivelmente para nos fazer o relato de uma viagem, que, ainda assim, não nos pouparia das desventuras por ele já tão de perto vivenciadas. Utilizando uma simbologia bachelardiana (e talvez mais uma vez traindo João Cabral), poderíamos dizer que, de fato “um sonho de solidez e de resistência deve ser posto na categoria dos princípios da imaginação material” (BACHELARD, 2001, p. 153). Portanto, um relato de imaginação material, sonho de solidez.

É gente que me olha  
desde o sertão do Jacará  
gente que sempre me olha  
como se, de tanto me olhar,  
eu pudesse o milagre  
de, num dia ainda por chegar,  
levar todos comigo,  
retirantes para o mar.



## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios da Vontade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 317p.

BLANCHOT, Maurice. *O Livro Por Vir*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 385p.

CASTELLO, José. *João Cabral de Melo Neto: o homem sem alma*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 269p.

ELIOT, T. S. *Ensaio* (Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira). São Paulo: Art, 1989. 256p.

\_\_\_\_\_. *Obra Completa, Vol. I – Poesia* (Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira). São Paulo: Arx, 2004. 567p.

MELO NETO, João, Cabral. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 837p.

POUND, Ezra. *Literary Essays of Ezra Pound*. 2. ed. London: Faber and Faber, 1954. 464p.

## ATOS DE FALA EM DISCUSSÕES ARGUMENTATIVAS

Cleide Lucia da Cunha<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho estuda a teoria de Eemeren e Grootendorst acerca da argumentação e sua relação com os atos de fala, a qual caracteriza-as de uma forma diferente daquela proposta pela lógica e demonstra que suas bases constituintes têm uma função comunicativa e interacional específica. Os autores fazem uma crítica à Searle, que desenvolveu a Teoria dos atos de fala, pois observam que esse autor privilegia o aspecto comunicativo da linguagem, esquecendo-se do interacional. Ainda, criam um código de conduta para as discussões argumentativas, que analisamos no corpus constituído do debate apresentado pela Rede Bandeirantes de Rádio e Televisão, em 18 de agosto de 2002, com a participação dos seguintes candidatos à vice-presidência da república: José Alencar; Paulo Pereira da Silva; Rita Camata e José Antônio, mediado pela jornalista Márcia Peltier.

**Palavras-chave:** argumentação, atos de fala, debate.

**Abstract:** This paper deals with Eemeren and Grootendorst's theory about argumentation and speech acts, which differs from the Logic theory once it demonstrates their interacional and communicative functions. The authors criticize Searle, creator of Speech acts theory, in his option for the communicative aspect of language over the interacional, and create the rules for critical discussions, which we observe in the corpus selected. The debate presented by the Rede Bandeirantes de Rádio e Televisão, on August, 18th /2002 compose the corpus. The participants are José Alencar; Paulo Pereira da Silva; Rita Camata and José Antônio, who run for the vice-president office and the mediator is Márcia Peltier.

**Key- words:** argumentation, speech acts, debate.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – (FFLCH/USP).

## **Introdução**

Os estudos sobre a linguagem têm ocupado papel importante na sociedade atual, o que se deve à sua importância e ao fato de que é fundamental a compreensão de seu funcionamento e as especificidades de cada uma de suas modalidades.

No que diz respeito à oralidade e à compreensão e análise do sistema da língua em uso, ou seja, o discurso, destacamos a argumentação, função característica da linguagem, que pode ser entendida como um recurso amplamente utilizado em qualquer processo de interação

Quando entendemos a linguagem como forma de interação, como modo de o interlocutor atingir determinado propósito fazendo uso de mecanismos lingüísticos, podemos perceber de que forma a argumentação ocupa importante papel nesse processo, conforme nos mostra Ingedore Koch em seu livro “A inter-ação pela linguagem” ao dizer que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa” (2003: 29).

Porém, a argumentação só é necessária quando a opinião dos interlocutores acerca de uma idéia é divergente e se ambos derem início a uma interação polêmica para transformar o ponto de vista de seu oponente.

Nessa tarefa de argumentar, os interlocutores fazem uso de vários expedientes, como elementos lingüísticos, prosódicos e paralingüísticos (gestos, expressão facial, etc.) para levar o outro a crer na idéia por eles defendida.

Convém observar que para o sucesso da argumentação deve-se observar e levar em consideração a possível reação do seu oponente ao uso de determinado argumento, para determinar se uma estratégia é adequada ou não naquele momento.

Dentre as estratégias argumentativas de maior utilização estão aquelas ligadas à emoção dos interlocutores, que mexem com seus valores, com as máximas de verdade, justiça e igualdade.

Para tanto, a argumentação deve ser adequada aos valores do auditório<sup>2</sup> a que se dirige para que produza os efeitos pretendidos e provoque uma ação sobre os ouvintes.

Ao produzir essa ação sobre o outro, a argumentação pode ser caracterizada como um agente modificador da realidade que atua através de elementos discursivos, o que nos remete a ressaltar a importância da adaptação e seleção do discurso à finalidade de persuadir, portanto, a escolha e apresentação dos argumentos, bem como a utilização de estratégias devem se encaminhar sempre ao mesmo propósito previamente estabelecido.

Eemeren e Grootendorst afirmam que a argumentação é um fenômeno de comunicação verbal que deve ser entendido como um modo específico de discurso, caracterizado pelo uso da língua para resolver uma diferença de opinião. No que se refere aos interlocutores, o estudo da argumentação é o meio necessário para resolver diferenças de opinião, porém não podemos esquecer que também a reconhecemos como uma forma de manipular e convencer através da linguagem.

Ainda, destacam que o estudo da argumentação deve sempre estar embasado no discurso real, ou seja, a utilização da linguagem pelos interlocutores em eventos verdadeiros, o qual não pode ser idealizado e tampouco criado artificialmente.

Esses autores, os quais compõem o objeto de nossa pesquisa, dedicam-se a estudar a argumentação criando uma relação com os atos de fala, e em especial na obra intitulada “*Speech Acts in Argumentative Discussions*” demonstram esta ligação existente entre ambos, a qual se constitui no principal aspecto que será por nós abordado, em detrimento de outras importantes contribuições ao estudo da linguagem, feitas pelos referidos autores.

O estudo, acerca da argumentação e de sua relação com os atos de fala, feito pelos autores, destaca os atos ilocucionário e perlocutário, apresentando a distinção entre argumentar e convencer.

A obra retrata a argumentação de uma forma diferente daquela proposta pela lógica, já que os teóricos a observam no discurso coloquial e a caracterizam como linguagem utilizada para convencer os usuários da língua da aceitabilidade ou não de uma opinião

---

<sup>2</sup> - Conforme a noção de auditório proposta por Perelman e Tyteca em sua obra intitulada “Tratado da argumentação. A nova retórica.”

expressa, sendo que suas bases constituintes têm uma função comunicativa e interacional específica, e não servindo apenas como regra de que determinada conclusão deriva, necessariamente, de determinada premissa.

- **Funcionamento da argumentação:**

A argumentação deve ser entendida como um processo de uso da língua, uma atividade verbal. Estrutura-se através de enunciados, que são organizados por meio do processo de argumentar para defender um ponto de vista.

Os autores caracterizam a argumentação como um ato de fala, porque defendem que não pode ser entendida de forma estrutural: trata-se de um processo passo-a-passo de identificação de um argumento nas atividades lingüísticas diárias, buscando melhor analisá-lo.

- **Socialização da argumentação:**

A argumentação apresenta aspectos comunicativos e interativos, já que é uma tentativa de convencer um juiz racional de determinado ponto de vista a respeito de uma opinião expressa (aspecto comunicativo).

Se o interlocutor não concordar com o ponto de vista exposto, atuará como falante e dará início ao diálogo, mostrando tratar-se de um processo bilateral.

Se quem proferiu a proposição antecipar a possível reação negativa dos interlocutores e tentar transformar essa opinião, percebemos o caráter interacional da argumentação.

Os interlocutores demonstram estar ou não convencidos pelo fato de rejeitarem ou aceitarem a opinião a que a argumentação se refere. No caso da primeira opção, ocorre uma contra-argumentação e no da segunda, uma pró-argumentação.

Deve-se destacar que ambos os interlocutores atuam, nesse caso, como ouvinte e falante, conforme o esquema abaixo, que retrata a menor unidade completa de argumentação:

F1 pró-argumentação O1

A = Contra-argumentação = B

O2 aceite F2

Rejeição

Pode ocorrer uma série de diálogos subseqüentes como forma de argumentação, nos quais, cada interlocutor expressa um ponto de vista negativo ou positivo, concordando ou rejeitando os enunciados.

Os autores criticam a teoria de Perelman, por não apresentar uma visão dialógica da argumentação, já que o auditório universal, responsável pelo juízo racional, é composto por uma série imaginária de ouvintes passivos que não oferecem oposição verbal, o que caracteriza um tratamento “quase-social” da argumentação, predominante na perspectiva da Retórica.

Na visão dialógica, a argumentação é considerada parte integrante de uma interação entre os usuários da língua, que é utilizada para resolver uma disputa sobre uma opinião expressa.

- Definição de argumentação:

A argumentação é um ato de fala constituído por um leque de enunciados formulados para justificar ou refutar uma opinião expressa, calculada de forma a convencer um juiz racional em uma discussão, por meio de determinado ponto de vista, da aceitabilidade ou não de uma opinião expressa.

- A argumentação como um ato ilocucionário complexo:

Searle (1979) postula que a linguagem pode ser entendida como atuação verbal. Ele elabora a Teoria dos atos de fala que se constituem de: 1- formulação: compreende a

emissão de sons, palavras e sentenças; 2- proposição: refere-se a algo ou alguém, atribuindo propriedades a essa pessoa ou coisa; 3- ato ilocucionário: reveste a formulação com uma força comunicativa (ex: promessa, declaração de um fato) e 4- ato perlocucionário: cria efeitos no outro (ex: choque, aborrecimento).

Os três primeiros podem ocorrer de forma interdependente e ser realizados simultaneamente, atentando ao fato de que, ao proferir um ato ilocucionário, o falante precisa conhecer as convenções semânticas da língua usadas para criar aquele determinado efeito no ouvinte.

Os atos ilocucionários englobam as seguintes categorias, de acordo com seu propósito: 1- descrever algo; 2- tentar influenciar pessoas a executar determinada ação; 3- comprometer-se a fazer algo; 4- expressar sentimentos ou atitudes e 5- demonstrar mudanças na realidade.

Eemeren e Grootendorst (op. cit.) fazem uma crítica à teoria de Searle pelo fato de este preocupar-se apenas com o aspecto comunicativo da linguagem, sendo que a interação é parte fundamental da argumentação e, dessa forma, relacionam o aspecto comunicativo aos atos ilocucionários (efeito de compreensão de um ato de fala) e o interacional aos perlocucionários (efeito de aceite).

Para que ocorra o perlocucionário, deve antes ocorrer o ilocucionário, conforme veremos no quadro a seguir:

Atos de fala	Aspectos comunicativos		Aspectos interacionais		
	Ilocução	Efeito ilocucionário	perlocução	Efeito perloc. Inerente	Conseqüências perloc. Consecutivas
Exemplo 1	Conselho	Compreensão	Animar-se	Aceite do	Inscrição em

		do conselho		conselho	um novo curso
Exemplo 2	discussão	Compreensão da argumentação	Convencer-se	Aceite da argumentação	Desistência da oposição ao ponto de vista
Exemplo 3	Pedido	Comp. do pedido	persuadir	Aceite do pedido	Abandono da intenção de partir
Exemplo 4	Aviso	Comp. do aviso	alarmar	Aceite do aviso	Ficar em silêncio

●Caracterização da argumentação como ato de fala:

Os autores acima citados descrevem a argumentação como uma espécie específica de ato de fala, pois entendem que o aspecto de comunicação é decorrente do uso da língua caracterizada como ato ilocucionário e o aspecto interacional é ligado ao ato perlocucionário de convencer, definindo-a assim, como um ato ilocucionário complexo, ou seja, composto de um leque ilocucionário que tem a função de justificar ou refutar uma opinião expressa.

A partir da constatação de que os atos de fala são unidades de linguagem em uso, verifica-se que sua funcionalidade é determinada pelo contexto (verbal e não-verbal) em que estão inseridos e sua força ilocucionária depende do lugar que ocupam nesse contexto em que são performados, ou seja, sua aplicabilidade, conforme nos orientam as máximas de Grice ( 1975) : quantidade, qualidade, relevância ou relação e modo ou maneira.



Quanto ao interlocutor, ao performar um ato de fala, deve preocupar-se com esses aspectos, ou sofrerá uma contra-argumentação por parte de um ouvinte que perceber esse deslize.

Para deixar clara a diferença entre os atos ilocucionário e perlocucionário (argumentar e convencer), os autores apresentam as condições para a eficácia do ato, quer dizer, a argumentação é eficaz (atoiloc. complexo), se o falante tiver performado a ilocução corretamente e atingido o efeito de compreensão no ouvinte, levando-o a crer, através da expressão oral, da aceitabilidade ou não da opinião expressa.

Já o convencimento é performado (ato perl.), se o falante atingir o efeito de que o ouvinte aceite ou rejeite a opinião expressa, e esse convencimento só ocorre quando o falante leva o ouvinte a realizar determinada atitude ou, no mínimo, apresente a intenção de realizá-la.

A estrutura da argumentação apresenta uma relação dialógica: o antagonista tem o papel de refutar o protagonista na apresentação de argumentos, ou seja, ele deve realizar uma contra-argumentação.

A argumentação pode se constituir de:

- 1- um argumento principal;
- 2- dois ou mais argumentos principais, sendo cada um individualmente suficiente para justificar ou refutar a opinião expressa inicial, podendo ser desligados um do outro;
- 3- dois ou mais argumentos principais, sendo ambos necessários e suficientes apenas quando combinados;
- 4- um ou mais argumentos principais e um ou mais subargumentos.

Quando os interlocutores (antagonista e protagonista) dão seqüência à sua argumentação, cada um em seu papel de atacar e defender um ponto de vista, são criadas convenções (explícitas ou não) para que o prosseguimento seja efetuado racionalmente.

Os autores nos fornecem as seguintes diretrizes para a resolução de disputas em uma discussão argumentativa:

- o protagonista deve defender seu ponto de vista - sempre ligado à opinião expressa inicial que originou a disputa - por meio de um ato iloc. complexo;
- o antagonista deve atacar o ponto de vista questionando o conteúdo proposicional ou demonstrando o potencial de refutação do argumento;
- os interlocutores não devem defender ou atacar de qualquer outra maneira (mudando de assunto ou buscando coisas que não foram ditas);
- durante a discussão, o protagonista possui o direito de defender, após o ataque, o conteúdo proposicional, a refutação ou justificativa de qualquer ato ilocucionário que ele não tenha efetuado com sucesso;
- o protagonista e o antagonista não devem performar o mesmo ato iloc. mais do que uma vez na mesma discussão;
- ambos devem respeitar seu turno ao performar um ato de fala;
- ambos devem performar um ato de fala em cada turno;
- ao final da discussão, o protagonista deve retratar seu ponto de vista inicial, se este foi refutado com sucesso pelo antagonista;
- o antagonista deve retratar a dúvida que levantou sobre o ponto de vista inicial, se este foi suficientemente defendido pelo protagonista.
- ambos têm o direito de manter suas opiniões, se não ocorrer o efeito perlocucionário.

Os autores ressaltam que essas regras ou convenções auxiliam na resolução de disputas por meio das discussões argumentativas e indicam as condições em que estas devem ocorrer, porém, observam que não vão, necessariamente, resolver uma disputa, devendo ser entendidas como uma espécie de código de conduta para discussões racionais.

Ainda, acrescentam que qualquer violação desse código gera uma falácia, um argumento equivocado ou inválido por parte dos interlocutores. Dentre as quais citaremos o argumento *ad hominem*, que apresenta três variantes: abusiva, circunstancial e *tu quoque*.

A abusiva pode ser descrita como um ataque pessoal direto ao oponente, com o propósito de fazê-lo parecer desonesto, estúpido ou qualquer outra visão negativa; a circunstancial é uma tentativa de “derrubar” o oponente, demonstrando que ele tem interesse particulares naquela questão; e a *tu quoque* relaciona-se com a contradição em um determinado ponto de vista.

Essas variantes diferem no objeto a que se relacionam: a primeira está centrada na inteligência, integridade ou experiência do interlocutor, a segunda procura demonstrar que o oponente é incapaz de fazer um julgamento imparcial, e, na terceira, o interlocutor chama atenção para a inconsistência do ponto de vista do adversário.

Qualquer uma dessas falácias (violação das regras da argumentação) pode ser cometida tanto pelo protagonista quanto pelo antagonista, diferentemente com o que ocorre entre os analistas tradicionais que a classificam como um “erro de argumentação” exclusivo do protagonista.

### **Corpus e análise:**

Debate apresentado pela Rede Bandeirantes de Rádio e Televisão, em 18 de agosto de 2002, com a participação dos seguintes candidatos à vice-presidência da República: José Alencar (vice de Luiz Inácio Lula da Silva); Paulo Pereira da Silva (vice de Ciro Gomes); Rita Camata (vice de José Serra) e José Antônio (vice de Anthony Garotinho), com a mediação da jornalista Márcia Peltier.

O trecho do debate a ser analisado se refere a uma pergunta feita pelo candidato José Antônio a Paulo Pereira da Silva, o qual é transcrito a seguir:

J: - Eu vou lhe dar uma oportunidade de você esclarecer ao Brasil ... essa questão do FAT ... foi reconhecido pelo pela Corregedoria Geral da União que um candidato ... tinha 32 inscrições era o mesmo CPF ... nos cursos da Força Sindical.

O Ministério do trabalho divulgou uma nota que eu tenho aqui dizendo que houve erro da empresa que alimentava o sistema ou seja que preenchia os dados ... para o sistema. Por que: ... que essa empresa usou um só CPF” ... se os candidatos um a um se inscrevam:: de um a um faziam cur[s]o...

M: [Seu tempo acabou ( ) ah:  
candidato Paulo Pereira da Silva o senhor tem dois minutos para responder

P – Deputado ... eu ... vou te esclarecer.... Acho que:: que a pergunta é oportuna ... e eu quero te dizer que... na questão do FAT... todas as contas da Força Sindical estão aprovadas ... se tem algum problema ... nas contas do Fat ou quem fez recursos no FAT não foi... ... com a Força Sindical ... tem algumas ... é:: irregularidades mas não são da Força Sindical ... e eu tenho documentos pra te prova. O que nós fizemos com os recursos do FAT (incompreensível) do FAT você mesmo: ... já me: respondeu uma parte da pergunta... ... o próprio Ministério reconheceu que houve um ERRO ... na: na: da procuradora Nadir... ... portanto nos estamos tranquilos com a questão do FAT (...) o que houve... com o recurso do FAT que a Força Sindical e também as outras centrais sindicais res:ceberam... pra nos foi motivo de orgulho.... Eu treinei na Força Sindical treinamos... qualificamos... ou requalificamos... ... cerca de:: 720 mil trabalhadores no meu:: mandato... em todas as cidades do Brasil nós treinamos gente no meio da mata amazônica ... treinamos no Nordeste pra plantar frutíferas treinamos gente... até em Fernando de Noronha quem for em F. de N. vai ver que os: trabalhadores de F. de N. receberam lá uma qualificação na área de turismo... enfim... nós temos hoje duzentos (tip)/ duzentos e DOZE tipos de cursos diferente... cursos na área de serviços ... cursos na área de: de: principalmente na área de tecnologia... pra que as pessoas possam voltar ao mercado de trabalho... e: no programa ... do Ciro Gomes o: a proposta do Ciro Gomes é que: nós não vamos fazer esse tipo de curso que nós também fazendo não... pequeno ... com: noventa horas pras pessoas aprende nós também falando de competir com o Mundo ... e pra competir com o mundo nós temos que ter um trabalhador qualificado... treinado ... e preparado pra poder se qualificar ... e nos sabemos que aí não precisa inventar muita coisa no FAT tem muitos recursos... e as Centrais Sindicais terão... oportunidade ... de fazer muitos cursos para os trabalhadores não só... curso de 90 horas mas treinado... qualificado... o nosso jovem: nossos... as pessoas com mais de 40 anos... enfim... gente que:: está precisando de uma qualificação... e pode voltar ao mercado de trabalho.

M – Bem... agora José Antônio o senhor tem um minuto para a réplica.

J - “ O candidato Paulinho não respondeu a pergunta... eu perguntei por que que a empresa que alimentava o sistema... não preenchia o número de cada candidato que vai

se inscrevê: e que vai fazê o curso” ... Por que que ... usô um memo CPF 32 vezes” ... o que foi FEito com essa empresa” ... isso não foi esclareCIDo... ... e o Ministério do Trabalho... não atacô ... a Con (trola)doria geral da União ... ele DISse que ... a compeTÊNcia e o profissionalismo da Con(co)troladoria ... deveriam ser ressalTAdos ... na realidade o Ministério do Trabalho... éhh: reconheceu que FOI as FIRma que ass... FForça Sindical contratô que errô ... errô ou:: praticô: um crime... porque preenchê ... de maneira ... indeVida... (ô) colocando dados FAlsos ... éhh:: num documento releVANTE e é relevante inclusive... porque tem recursos públicos destinados pra isso ... É crime de falsidade ideológica.

M- Bem... Paulinho... o senhor tem UM minuto para a tréplica.

P\_ DepuTAdo... eu queria... te esclarecê de novo ... acho que o senhor não conhece bem as regras do FAT... o FAT tem uma legislação: ... e essa legislação ... dí:z... tem três campos de documentação... cê pode usá o CPF... cê pode usá a carteira profissional... cê pode usá a identidade ... i:: quando (as) as pessoas preenchem com UM: um daqueles campos... ah:: um daqueles campo... as pessoas a:: os outros ficam VAgos ... então portanto... ... a senhora que:: preencheu aquele campo... não sabia... era uma senhora que eu falei pessoalmente com ela... e ela: ... sabia muito Pouco é: e acabou:: preenchendo aPEnas u: o cpmf o CPF dela cum noventa e nove e aquilo contaminô o sistema... ... e o próprio Ministério Já ... mostrô que isso... foi um: erro do sistema... não FOI um erro da empresa... um erro do sistema ... Eu quero repeTI... que nós queremos qualificá... queremos treiná... ... TODos os trabalhadores que querem fazê curso ... LÁ na Força Sindical nós temos setecentas MIL pessoas querendo fazê um curso... e nós vamos dá curso pra todos esses trabalhadores... prá podê voltá ao mercado de trabalho prá podê trabalhá... não... cursinho de noventa hora... mas nós queremos TREINÁ as pessoas pra que as pessoas possam voltá ao mercado de trabalho.../.../

Ao observamos o turno de José Antonio, caracterizamos como a opinião expressa inicial o fato de: “a Força Sindical ser omissa na questão do FAT ou essa irregularidade ter sido cometida propositadamente” e como argumento principal, a citação de órgãos públicos de credibilidade, a Corregedoria Geral da União e o Ministério do Trabalho, que confirmam o “erro” cometido pela Força Sindical.

Paulo Pereira da Silva, ao contra-argumentar, cita os documentos possuídos por ele, para provar a não-participação da Força Sindical nas irregularidades apresentadas e demonstra estar atento aos “erros de argumentação” de seu interlocutor, pois percebe a inconsistência na defesa da proposição, já que José Antônio atribuiu a responsabilidade do erro à empresa que alimentava o sistema, enquanto tentava acusar a Força Sindical.

Entretanto, na seqüência de seu turno, Paulo P. da Silva não segue a primeira e a terceira regras do código, ou seja, não argumenta de acordo com a opinião expressa inicial, mudando de assunto e assim, gerando uma falácia, a qual é evidenciada por seu oponente, que a utiliza como subargumento para contra-argumentar: “/.../O candidato Paulinho não respondeu a pergunta.../.../”.

Ainda, José Antônio reitera a opinião expressa inicial: “/.../o Ministério do Trabalho... éhh: reconheceu que FOI as FIRma que ass... FForça Sindical contratô que errô .... errô ou:: praticô: um crime... /.../”, demonstrando que não houve o convencimento, além de efetuar uma acusação direta ao seu interlocutor, ao caracterizar a irregularidade como “crime de falsidade ideológica”.

Dando prosseguimento ao seu discurso, Paulo P. da Silva utiliza o argumento *ad hominem* (variante abusiva), com o qual pretende descredenciar seu oponente, expondo sua face negativamente, fazendo-o parecer ignorante e desconhecedor da legislação referente ao FAT e ainda, corrige sua argumentação, contra-atacando a proposição inicial, fazendo uso de argumento de autoridade, anteriormente citado por José Antônio, o Ministério do Trabalho.

Convém ressaltar que os interlocutores respeitam seus turnos e performam os atos ilocucionários complexos, porém não há a ocorrência do ato perlocucionário, já que a opinião inicial é mantida e o efeito do convencimento não é realizado.

## **Conclusão:**

Conforme se observa por meio do estudo realizado acerca da teoria de Eemeren e Grootendorst, é grande a contribuição no que se refere à caracterização da argumentação como um ato de fala específico, devido a sua particular constituição.

Ainda, ao criarem o “código de conduta para discussões racionais”, oferecem diretrizes que auxiliam a compreensão das falácias e dos equívocos de argumentação, comuns nas interações verbais entre os usuários da língua.

Destacamos que a aplicação dessa teoria, por meio da análise realizada não tem a pretensão de suscitar conclusões definitivas e reforçamos a necessidade de estudos complementares que contribuam para a solução das questões referentes às teorias da argumentação.

#### **Bibliografia:**

- EEMEREN, F. H. v., GROOTENDORST, R. (1983). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.
- GILBERT, M. A. (1999). *Language, words and expressive speech acts*. York University, Toronto, Canada.
- KOCH, I. G.V. (2003) *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto.
- SEARLE, J. R. (1995) *Expressão e significado – Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes.

## COMPLEXIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR: LINGUAGEM, O ELEMENTO ESPECIFICADOR<sup>1</sup>

Dayala Paiva de Medeiros Vargens<sup>2</sup>  
Maria Cristina Giorgi<sup>3</sup>

**Resumo:** Com base na Análise de discurso de cunho enunciativo, este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a relação entre o trabalho do professor e as práticas de linguagem, considerando a tripartição *linguagem sobre o trabalho - linguagem no trabalho - linguagem como trabalho*. (Lacoste, apud Nouroudine, 2002) Tal escolha justifica-se pela necessidade de aprofundar o estudo de nossa atividade docente pensando o papel da linguagem como elemento especificador da complexidade do trabalho do professor.

**Palavras-chave:** Análise do discurso, professor, trabalho

**Résumé :** A partir du cadre théorique de l'Analyse du Discours de base énonciative, cet article a pour but de proposer une réflexion sur le travail de l'enseignant comme pratique langagière sous une triple approche: le langage sur le travail, dans le travail et comme travail (Lacoste, apud Nouroudine, 2002). Notre choix se justifie si l'on tient compte de la pertinence d'une étude de cette activité professionnelle où le langage jouerait le rôle d'élément révélateur de la complexité du travail de l'enseignant.

**Mots-clés:** analyse du discours, enseignant, travail

**Abstract:** Based upon the enunciative Discourse Analysis, this article aims to propose a reflection about the relationship between teacher's work and language practices taking into consideration the correlation language about work – language at work – language as work. (Lacoste, apud Nouroudine, 2002). The importance of selecting this topic lies on the necessity of studying thoroughly our teaching activities thinking about the role of language as an element which specifies teacher's work complexity

**Key-words:** Discourse analysis, teacher, work

---

1 Esse trabalho originou-se da monografia final na disciplina Lingüística Aplicada, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Lingüística, Instituto de Letras da UERJ, 2004/2.

<sup>2</sup> Mestre em Letras, área de concentração em Lingüística, UERJ – Rio de Janeiro – RJ – Professora de espanhol da UERJ.

<sup>3</sup> Mestre em Letras, área de concentração em Lingüística, UERJ – Rio de Janeiro – RJ – Professora de espanhol do CEFET/RJ.



## **Introdução**

A complexa relação trabalho/linguagem tem sido tema de estudo de diferentes áreas de conhecimento e, mais recentemente, despertado o interesse dos lingüistas. Interesse este que pode ser explicado, entre outros fatores, pela constatação da importância que os saberes no campo do simbolismo<sup>4</sup> passaram a ocupar nas atividades de trabalho e, ainda, pela emergência de um perfil do lingüista como cientista social, que busca novos campos de atuação e possíveis articulações entre lingüístico e extralingüístico.

Com a finalidade de aproximar linguagem e trabalho, somam-se aos conceitos relativos à linguagem os das Ciências do Trabalho, cujo interesse pelas questões relacionadas à linguagem pode ser considerado recente, se comparado ao das demais Ciências Humanas e Sociais, como a Sociologia, Psicologia, Antropologia, por exemplo.

Pesquisas voltadas para essa área evidenciam a necessidade da utilização de conhecimentos de outras disciplinas, tendo em vista a própria complexidade do trabalho, composto por diferentes dimensões interligadas: econômica, social, política etc. A interdisciplinaridade justifica-se também pela própria definição do discurso, objeto de estudo para os profissionais da linguagem, que se constitui como a produção de uma dada comunidade em tempo e espaço determinados e, ao mesmo tempo, o encontro de uma produção textual. (Daher, Rocha, Sant'Anna, 2002).

Considera-se que o trabalho, a linguagem e a vida humana estão intimamente relacionados, não podendo ser concebidos de forma independente das vivências humanas e de um processo constante de reelaboração e transformação do estabelecido. Ao se ter em conta o discurso como porta de entrada para a reflexão sobre a relação linguagem/trabalho, o pesquisador espera recuperar possíveis sentidos que se inscrevem na realidade discursiva e que permitem o acesso a uma melhor compreensão da organização do trabalho e, ainda, da sua relação com uma conjuntura maior na qual trabalho e linguagem estão situados.

---

4 Souza-e-Silva (2002) ressalta o caráter massivamente presente da linguagem nas situações de trabalho, mostrando a importância dada a questões relacionadas à dimensão linguageira, tais como “a comunicação externa e interna, a intercompreensão, a participação, o mal-entendido, o não-dito, a interpretação adequada etc.

A presente reflexão tem como objeto de interesse a relação entre o trabalho do professor e as práticas de linguagem. Tal escolha justifica-se pela necessidade de aprofundar o estudo da atividade do professor - nossa atual área de atuação - considerando o papel da linguagem como elemento especificador da complexidade do seu trabalho integrando o conjunto formado por algumas pesquisas que, nos últimos anos, têm-se voltado para esse campo.<sup>5</sup>

Baseamos nossas reflexões em um quadro teórico que pudesse atender a especificidades de propostas que consideram a produtividade de investigações voltadas para análises de discursos que circulam, de certa forma, sobre o trabalho. Do ponto de vista da teoria, a linguagem é aqui compreendida como resultado de uma atividade humana, de um agir discursivo no mundo que nos situa, numa posição que confere especial destaque a contribuições interdisciplinares referentes ao mundo do trabalho (Schwartz, Lacoste, Nouroudine), à perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin), e à Análise do discurso de base enunciativa (Maingueneau).

Dessa forma, optamos por adotar estudos que consideram a língua em seu uso, na prática social, e não como uma estrutura isolada, um sistema. Estes não dissociam lingüístico e extralingüístico como construtores de sentido no discurso.

Privilegiamos as orientações de Bakhtin (1979,1929), que escapam da visão da língua como mera estrutura, concebendo-a a partir de seu uso concreto. Para o autor, a linguagem está diretamente relacionada à ação sobre o outro e se tem no enunciado uma constante resposta aos enunciados do outro e aos seus próprios enunciados. O sujeito, para expressar-se, considera a reação de seu co-enunciador ao que se lhe está sendo dito e isso influencia sua fala.

O sujeito reproduz discursos a partir de uma posição determinada, inserido em um contexto determinado, sendo influenciado por vozes outras anteriores e posteriores a seu enunciado, mobilizando diversos saberes para a compreensão de seu discurso “já-dito” em outro lugar, em outro tempo.

---

<sup>5</sup> À guisa de exemplo, podemos citar o projeto individual de pesquisa “Dialogismo, práticas de linguagem e mundo do trabalho: seleção do profissional de ensino”, realizado por Daher e a dissertação de mestrado de Aguiar, “Apresentação de trabalho em eventos acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor de ensino básico?.” (Instituto de Letras/UERJ).

Dessa forma, o autor, percorrendo caminhos diferentes dos da lingüística representada por Saussure, vê o homem como um ser histórico e social, que deve ser compreendido a partir de sua inserção dentro da sociedade, fato que pressupõe condições sócio-econômicas concretas determinadas. Dentro de tal contexto, a língua deve ser considerada a partir de seu uso, e não como estrutura isolada e fenômeno abstrato.

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta ou de seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. (Bakhtin, 1929, p. 108)

Sob essa perspectiva, o interlocutor abandona o papel de receptor passivo, pois os sentidos só se constroem a partir dos saberes que ele mobiliza. Ou seja, muitas vezes, o sentido “original”, construído pelo enunciador<sup>6</sup>, pode não coincidir com o construído pelo co-enunciador, pois cada um deles tem uma história, um acervo, que lhes possibilitará ou não tal (re)construção. Conseqüentemente, tais sentidos não podem ser estáveis nem pré-estabelecidos dentro de um enunciado, uma vez que este é uma unidade real da comunicação, vinculado a cada relação entre os interlocutores. E é no cruzamento de enunciados que se preserva a memória social.

No intuito de operacionalizar os conceitos propostos por Bakhtin recorreremos a Dominique Maingueneau (2001), analista de discurso para quem a perspectiva enunciativa estabelece alguns parâmetros específicos para que haja interação. De acordo com o teórico, a situação de enunciação não está dentro do âmbito das circunstâncias empíricas de produção do enunciado, mas sim no campo das coordenadas que servem como referência direta ou não à enunciação, onde os personagens principais são enunciador e co-enunciador e as âncoras espaciais e temporais: EU/VOCÊ e AQUI e AGORA. Enquanto produto de uma enunciação, o enunciado traz referências desse EU que se dirige a um VOCÊ (locução discursiva), ancorado num lugar (topografia) e num tempo (cronografia).

---

<sup>6</sup> Seguimos Dominique Maingueneau, (2001), que se pauta em que Antoine Culioli, no que tange ao emprego dos termos enunciador, co-enunciador e coenunciadores. O primeiro refere-se ao EU responsável pela enunciação. O segundo é o TU, interlocutor desse enunciador, enquanto o último designa os dois interlocutores envolvidos na enunciação.

Mesmo que todos os enunciados estejam ligados à situação de enunciação, é preciso, segundo Maingueneau (2001), distinguir duas formas de enunciar, dois planos de enunciação - embreado e não-embreado - conforme a relação que se estabelece entre o enunciado e a situação de enunciação. O enunciado embreado está ancorado na situação de enunciação, remetendo ao contexto da enunciação e interpelando o co-enunciador. Nele, aparecem elementos que trazem marcas de embreagem, tais como marcas de pessoa, dêiticos temporais e espaciais, que representam o momento e o lugar da enunciação. Os enunciados não embreados são desprovidos de embreantes, não sendo interpretados em relação à situação de enunciação. Apresentam-se como se não estivessem ancorados da situação de enunciação. Há neles um apagamento de pessoas e identificações temporais e espaciais. Longe da idéia de que discurso e realidade são exteriores um ao outro, esta perspectiva entende que o discurso não traduz passivamente uma dada conjuntura, mas é *forma de ação* produzida por um sujeito em espaço e tempo determinados.

A opção por conceitos advindos das Ciências do Trabalho originou-se da necessidade de articular os estudos vinculados à linguagem e ao trabalho. Pesquisas relacionando estes dois eixos vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos, no Brasil e na França, caracterizando um campo pluridisciplinar de análise. Tal espaço teórico reflete a aceitação da teoria da enunciação, bem como a indissociabilidade entre formas linguísticas e seu funcionamento nas interações socialmente situadas.

Seguimos, pois, como orientação para a reflexão sobre a linguagem e o trabalho do professor, a proposta apresentada por Lacoste (apud Nouroudine, 2002:17), no que diz respeito ao modo de atualização das práticas languageiras no mundo trabalho. Conforme referido autor, a relação trabalho/linguagem configura-se em três modalidades: “a linguagem sobre o trabalho”, “a linguagem no trabalho” e a “linguagem como trabalho”. A linguagem *como* trabalho funciona como parte legitimada da atividade, isto é, a linguagem que faz. A linguagem *no* trabalho é circundante e não participa diretamente da atividade em que se concretiza uma intenção de trabalho. Essa modalidade faz parte da situação de trabalho global e não da *stricto sensu*. Por sua vez, a linguagem *sobre* o trabalho seria uma espécie de interpretação do mesmo, não aquela exclusiva do pesquisador que solicita ao trabalhador que fale sobre a sua atividade, uma vez que

os protagonistas do trabalho também falam *sobre* a sua atividade em situações específicas como, por exemplo, nas relações pessoais ou na transmissão de conhecimentos entre os membros de uma equipe. (Nouroudine, 2002:26)

Cabe aqui acrescentar que mesmo identificando vantagens metodológicas apresentadas pela referida tripartição das práticas languageiras, não nos parece possível esperar uma rigidez entre as fronteiras que separam cada uma dessas modalidades, uma vez que, na verdade, como ressalta Nouroudine (2002:18), existem estreitas ligações entre as diferentes práticas languageiras. Dentro desse movimento de encontros e desencontros dos três aspectos da linguagem relacionados ao trabalho do professor, conduzimos nossa reflexão.

### **Linguagem como trabalho**

O trabalho do professor é amplamente dependente do uso da linguagem, que se manifesta em diferentes gêneros discursivos, tais como exercícios, provas, testes, aulas expositivas, seminários, debates, palestras, sistematização da matéria estudada no quadro-negro, diário de classe, reuniões, etc. Entendendo gênero como atividades mais ou menos ritualizadas submetidas a regras que as constituem (Bakhtin, 1979), todas essas atividades, entre muitas outras, constituem o trabalho do professor e, como verificamos, estão estreitamente relacionadas ao uso da linguagem.

Anteriormente, referimo-nos à complexidade constitutiva do trabalho. Esta, considerando a “linguagem como trabalho”, também é constitutiva das atividades languageiras. Nouroudine distingue três níveis de *linguagem como trabalho*. No primeiro deles, o protagonista dirige-se aos envolvidos em uma atividade executada. No segundo são enfocadas as falas que o trabalhador dirige a si próprio como orientação. Nesse caso, as palavras, possivelmente, acompanham o fazer, explicitamente ou não. No terceiro nível, expressa-se um pensamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso da palavra: É o nível do “mínimo dialógico”, que remete à concepção bakhtiniana de que a concretização de um enunciado exige a antecipação de um outro. (Nouroudine, 2002:20).

Quando pensamos no trabalho do professor, é o primeiro nível da linguagem como trabalho que nos vem à mente. Ou seja, *a fala para o outro*. Essa imagem está, sem dúvida,

associada ao espaço da sala de aula. É nesse lugar que sobressai a voz do professor, seja pela legitimidade que lhe é, por diferentes motivos, atribuída pelos alunos ou pela instituição de ensino ou, ainda, pelas possíveis coerções impostas, tradicionalmente, pelo sistema educacional.

Acrescentamos aqui que, se, por um lado, afirmamos que é a voz do professor aquela que ressalta no espaço da sala de aula, por outro, acreditamos que o mesmo lugar deve estar aberto a possíveis subversões, seja por parte dos alunos ou dos próprios professores, já que vemos o docente como um profissional que faz com que a sala de aula seja subvertida por seus participantes, propiciando, assim, que ao longo do tempo, esteja suscetível a transformações em função da vontade de determinados sujeitos que reivindicam e constroem o que acreditam.

O segundo nível, a *fala para si*, permeia com muita freqüência a prática docente, com o objetivo de orientar, organizar e planejar o seu trabalho, cujas decisões e estratégias a serem tomadas exigem uma reflexão individual e a curto prazo e, na maior parte das vezes, não permitem uma troca mais ampla com outros profissionais da área.

Inicialmente, são esses dois primeiros níveis - em especial o primeiro - que se destacam quando refletimos sobre a linguagem *como* trabalho do professor. No entanto, o último citado - "o mínimo dialógico" - caracterizado pelo diálogo reflexivo e silencioso, acompanha toda a atividade de trabalho. Uma concepção estrita da noção de diálogo poderia "camuflar" esse terceiro nível da *linguagem como trabalho*, restringindo a linguagem no trabalho do professor apenas aos dois primeiros anteriormente citados. Porém, segundo a perspectiva bakhtiniana, existe um diálogo em sentido mais amplo entre os enunciados concretos. Em suas palavras, "*cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outro enunciados*" (2000:291). Dentro desse enfoque, o discurso do professor retoma outros discursos e os valores ideológicos que os constituem e dialoga com eles. Ora os reforça, ora os refuta. Esse movimento também compõe o trabalho do professor.

### **Linguagem no trabalho**

Na relação linguagem/trabalho, nem toda prática languageira terá uma utilidade imediata na realização da atividade de trabalho. São denominadas práticas languageiras *no* trabalho: conversar sobre assuntos pessoais, fazer comentário sobre futebol, falar a respeito de

religião etc. não fazem parte da atividade *stricto sensu*. Não obstante, integram a situação de trabalho e podem ir do mais próximo ao mais distanciado da atividade executada (Nouroudine, 2002:22).

É importante ter em mente que as práticas languageiras *no* trabalho, embora não desempenhem um papel de influência direta na produção da atividade, podem se revelar como uma necessidade para a própria manutenção da mesma, ainda quando sua relevância não é reconhecida. Acredita-se que, muitas vezes, uma conversa sobre banalidades possa atenuar momentos de tensão e de fadiga em certas atividades, sendo também, portanto, constitutivas da atividade de trabalho.

Pensando mais especificamente no caso do trabalho do professor, é necessário, primeiramente, tentar demarcar os contornos que definem a sua atividade. O que, de fato, é considerado como parte do trabalho do professor? Voltamos, então, à questão que tipo de concepção se tem da atividade docente. Somente a partir da pergunta “qual é o papel do professor?” podemos definir que práticas, realmente, seriam circundantes à atividade docente e quais constituiriam o trabalho no sentido exposto no item acima.<sup>7</sup> Como exemplo, podemos citar o caso de algumas “conversas informais” que se dão entre professores ou entre professor e aluno na hora do recreio de uma escola. Segundo a tipologia que seguimos, seria um exemplo de linguagem *no* trabalho, uma vez que, em geral, as práticas que fogem do discurso didático situado em sala de aula não são incluídas *como* trabalho do professor, mas *em* situação de trabalho. Contudo, é possível problematizar essa classificação, segundo diferentes pontos de vista a respeito do que faria parte do trabalho do professor.

A questão é: até que ponto pode-se abrir mão dessas “conversas informais” ou, quiçá, de uma festa de confraternização, sem interferir no andamento do trabalho *stricto sensu*? É verdade que, na maior parte das vezes, em escolas privadas, nas quais o salário do professor se dá pela relação hora/aula, dificilmente seria reconhecida, por interesses específicos, a relevância das situações “informais” de interação, pois tal reconhecimento evidentemente “encareceria” a mão-de-obra professor. Logo, identificamos um certo aspecto de dependência entre práticas

---

<sup>7</sup> Para a pergunta anterior, podemos encontrar variadas possibilidades de respostas, de acordo com as diferentes concepções acerca do ensino e dos diferentes interesses de grupos que cercam o mundo do trabalho do professor.

linguageiras dos dois planos e, nesse sentido, é preciso considerar a fragilidade da fronteira que os separa.

### **Linguagem sobre trabalho**

Ao enfocarmos especificamente a questão da linguagem, pensamos que a atividade do professor diferencia-se essencialmente das outras. A partir de uma perspectiva que não restringe o trabalho do professor ao espaço da sala de aula, diversas etapas da atividade docente vão aliar linguagem *sobre* e *como* trabalho. Como exemplos, temos as reuniões que acontecem nos colégios, por nós consideradas parte integrante do trabalho do professor. No entanto, assumir esse ponto de vista implica aceitar uma maior carga horária do professor e, portanto, os conseqüentes benefícios a ele atribuídos.

De maneira análoga, eventos relacionados à formação continuada do professor, como congressos, cursos, seminários - a nosso ver fundamentais e constitutivos da atividade docente - muitas vezes são desconsiderados pelas instituições ou vistos pelos próprios colegas como “fuga do trabalho”, incentivando a injustificada dicotomia professor em sala de aula/ professor pesquisador.

A linguagem *sobre* o trabalho, além de ser observada na atividade produtiva, pode também resultar de uma solicitação do pesquisador para que o entrevistado fale acerca de seu trabalho. Entretanto, diferentemente do que ocorre em outras atividades, é constitutivo do trabalho do professor recuperar o que foi dito em um momento anterior. Isto é, falar sobre o feito. Portanto, acreditamos haver aqui interseção entre linguagem *sobre* o trabalho e *como* trabalho em situação.

Outro ponto bastante interessante e que dificulta a divisão entre a tripartição linguagem/trabalho, pode ser assim exemplificado: um professor, em uma situação de lazer durante a exibição de um filme, muitas vezes traça planos para a confecção de uma atividade, podendo, inclusive, comentar aspectos de seu trabalho com um amigo, explicando como este pode ser utilizado como recurso didático. É possível dizer que se trata de linguagem *sobre* o trabalho. No entanto, percebemos tal fato como uma etapa do processo de elaboração de uma aula e, portanto, linguagem *como* trabalho, afinal, a preparação da aula é uma parte fundamental



do trabalho do professor. A partir dessa perspectiva, os momentos de lazer e descanso são vistos como necessidades da vida de um indivíduo e como fontes de criação e reconstrução da atividade de um trabalhador.

### **Considerações finais**

A presente reflexão revelou a complexa relação entre a linguagem e o trabalho do professor. As três modalidades propostas por Lacoste (*apud* Nouroudine, 2002) - linguagem *no* trabalho, linguagem *como* trabalho, linguagem *sobre* o trabalho - podem ser uma referência interessante para o encaminhamento dessa discussão. Todavia, é preciso considerar, como já mencionamos, que a complexidade inerente à própria atividade de trabalho impossibilita traçar fronteiras muito rígidas entre tais práticas languageiras.

Averiguamos que as práticas de linguagem que constituem o trabalho do professor podem ser vistas a partir de diferentes perspectivas. Sabemos que, na atualidade, são reconhecidas como exercício do trabalho *stricto sensu* apenas algumas atividades docentes. Ora, alguns poderão considerar uma dada prática languageira como atividade “*no* trabalho”, enquanto outros poderão classificá-la como linguagem “*como* trabalho”, tal como exemplificamos anteriormente. Isso vai depender do ponto de vista que se tem do papel atribuído ao professor e, ao mesmo tempo, dos diferentes interesses político-ideológicos que circundam essa atividade.

Neste trabalho, limitamo-nos a uma breve discussão em termos genéricos da relação linguagem/ trabalho. A análise de materialidades discursivas que constituem o mundo do trabalho é uma tarefa fundamental para que possamos refletir sobre os possíveis sentidos construídos no / pelo discurso acerca do trabalho do professor.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1979.

DAHER, M., ROCHA, D., & SANT’ANNA, V. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002, 77-91.

NOUROUDINE, A.. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÏTA, D. (Orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002, 17-30.

SOUZA-E-SILVA, M. C. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002, 61-76.

## A ARTE DE DIZER E SILENCIAR: DIALÉTICA-GÊNESE DA PROSA POÉTICA

LUZIA APARECIDA BERLOFFA TOFALINI<sup>1</sup>

**Resumo:** Na produção literária, de João Guimarães Rosa, prosa e poesia atrelam-se, formando uma unidade indissociável. No hibridismo discursivo, ao revelar as verdades humanas, o narrador-poeta põe em prática os conceitos mais expressivos da poesia. Daí as narrativas rosianas fugirem do esquema tradicional e vibrarem sob o comando do lírico. Na prosa lírica, a usicalidade produzida pela utilização de palavras, criteriosamente escolhidas, exerce papel fundamental, uma vez que se apela para recursos da expressão poética. Todavia, o silêncio, a ausência de som, pode ser entendido como um modo especial de linguagem. É, justamente, no ponto de encontro de uma palavra expressiva e outra que emerge o maior grau de tensão, afinal, é, precisamente, no silêncio que a voz se realiza.

**Palavras-chave:** prosa; poesia; prosa lírica.

**Abstract:** On the literary production of João Guimarães Rosa, prose and poetry make an intermingle, doing an indissoluble unity. The hybrid discourse reveals the human truths. The poetry-narrator puts in practice the most expressive concepts of poetry. Then, Rosa's narratives escapes from the traditional scheme and vibrate under the lyric command. On lyric prose, the musicality is produced by the utilization of words chosen under special criteria, that exercises fundamental paper, once that appeals to resources of poetic expression. However, the silence - the absence of sound - could be understood like a special mode of language. It is just on the encounter point of an expressive word and another that emerges the higher tension degree. At last, it is precisely on the silence that the voice becomes real.

**Key-words:** prose; poetry; lyric prose.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá

Na produção literária de João Guimarães Rosa, prosa e poesia estabelecem um conluio, formando uma unidade indissociável. No hibridismo discursivo, ao revelar as verdades humanas, o narrador-poeta põe em prática os conceitos mais expressivos da poesia. Daí as narrativas rosianas fugirem do esquema tradicional e vibrarem sob o comando do lírico.

Os textos de Guimarães Rosa causam impacto no leitor, não apenas pela expressão de um raciocínio e de uma profunda intuição, mas, também, pela *artisticidade construída*, facilmente percebida na sua obra. De fato, a profundidade da significação de um texto artístico passa, necessariamente, por um prisma composto por dois elementos: a intuição e a elaboração racional. Por este motivo, quando se reflete acerca de texto literário, torna-se necessário partir da concepção desse mesmo texto como construção, "porque o texto artístico é um sentimento construído com complexidade, e todos os seus elementos são elementos de sentido" (LOTMAN, 1978: 41). Com efeito, é o conjunto de elementos significativos que conflui para o resultado que é o sentido. E entre eles se destaca, aqui, a voz do silêncio.

Se a palavra comum assume um jogo no qual o homem é ora exposto ora escondido, torna-se necessário encontrar um instrumento capaz de transcender as barreiras do som para sugerir aquilo que permanece além das palavras, no mais profundo do ser. Nesse instante, convoca-se a poesia porque ela, mergulhando no mundo da sensibilidade e da simbologia, produz sinfonias líricas. Ora, o processo de poetização da prosa, de Guimarães Rosa, no conto *Desenredo* (do livro *Tutaméia*), e, por extensão, em toda a sua produção artístico-literária, pode ser percebido na extrema habilidade com que o artista dispõe as palavras, congregando sons e silêncios harmoniosamente. Nem mesmo uma única palavra escapa à elaboração artística. A artisticidade que mareja em *Desenredo* principia com a própria escolha do título. De fato, já no título do conto, o leitor depara-se com o inesperado, o diferente, o novo. A palavra-título sugere que se vai desenrolar uma situação inesperada, às avessas. O conto em geral, estudado na qualidade de gênero, não pode prescindir de um dos elementos essenciais da sua estrutura: o enredo, a fábula (como quer Tomachevski). É inusitado, porém, o termo "desenredo". Trata-se de um neologismo que sugere uma quebra em relação ao desenrolar natural da narrativa. Além de trazer em seu bojo a idéia da horizontalidade do texto, abarcando situações problemáticas comuns a quaisquer pessoas, sugere um mergulho na verticalidade, ou seja, na parte mais abissal do

homem para realizar a sondagem das emoções, das reações e das indagações mais profundas do ser. Dessa maneira, evidencia-se o processo de universalização do particular.

A frase de abertura do conto, "Do narrador aos seus ouvintes:" (ROSA, 2001: 72), é extremamente sugestiva. O conto apresenta-se escrito em livro, no entanto, o narrador fala em "ouvintes", conferindo um caráter de oralidade à narrativa. Na verdade, o narrador alerta os leitores (implícitos, narratários e reais) para o fato de que tal como o poema, a prosa poética precisa ser falada para que não se percam as características sonoras da poesia. Com efeito, o leitor real terá a impressão de ter ouvido uma história, dessas tantas que passam de boca em boca, nas pequenas cidades brasileiras, ao mesmo tempo em que lhe parecerá ter presenciado o recitar de um poema, pelo jogo sonoro e imagístico do texto. Por outro lado, quando se conta uma história, há entonações na voz que dizem muito além das palavras e há pausas que aumentam o grau de tensão. É o dizer do silêncio. Aí está outro motivo que leva o narrador a se dirigir a "ouvintes" e não a "leitores".

O conto apresenta uma tensão entre estilos diferentes que, na dialética, gera poesia. De fato, *Desenredo* congrega três modalidades: a interiorização poético-lírica; a inclinação narrativa e a tensão dramática: "Entregou-se a remir, redimir a mulher, à conta inteira. Incrível? É de notar que o ar vem do ar. De sofrer e amar, a gente não se desfaz. Ele queria apenas os arquétipos, platonizava (ROSA, 2001: 74). O discurso narrativo é evidente. O poético esconde-se atrás das palavras, entre elas, na significação delas e, até mesmo, na métrica e na seqüência rímica, passível de observação. O fragmento "Entregou-se a remir, redimir a mulher, " constitui um alexandrino perfeito com rimas internas. É que a poesia sempre esteve ligada à música. Ela, a música, força a porta de entrada para uma realidade interna, subjetiva, um mundo imaginário. Daí a prosa rosiana ser ritmada. Não se trata, porém, do ritmo próprio da prosa, mas de "um ritmo musical análogo ao ritmo dos versos" (MOISÉS, 1977: 44).

Com efeito, a linguagem utilizada por Guimarães Rosa ultrapassa a região da narrativa e atinge a zona do poético. No processo de poetização da prosa, a musicalidade produzida pela utilização de palavras, criteriosamente escolhidas, exerce papel fundamental, uma vez que o escritor apela para diversos recursos da expressão poética. Todavia, o silêncio, a ausência de som, que, aliás, faz parte da música, uma vez que a existência dela resulta da combinação de sons e silêncios, pode e deve ser entendido como um modo especial de linguagem. Dessa forma, pode-se

inferir que é, justamente, no ponto de encontro de uma palavra expressiva e outra que emerge o maior grau de tensão, afinal, é precisamente no silêncio que a voz se realiza. De fato, "a palavra em estado de êxtase é onde a poesia pode ser encontrada, tanto na linguagem falada, criação anônima, como na linguagem escrita, sob forma de verso ou prosa" (SAMPAIO, 1983: 14).  
Todavia,

Nem sempre a palavra é o fervilhar de sons e de harmonias. Nem sempre a palavra é o fremir de sílabas ou de fonemas. A palavra, às vezes, apresenta-se sob os véus do silêncio, sob a sombra da mudez. O silêncio também fala, o silêncio também diz, ora alegria, ora tristeza, ora amor. As reticências, as suspensões da corrente, algumas vezes, falam mais que dezenas de palavras ou frases. É a palavra silenciosa. O ser humano envolto em seu mistério, desvela-se e desvenda-se pelo gesto, pela palavra ou pelo silêncio (CLEMENTE, 1978: 53).

O silêncio é o intervalo entre uma palavra expressiva e outra. Melhor, do silêncio emerge o *λογος* para, rapidamente, submergir nas profundezas do silêncio. Em outros termos, "a palavra expressiva procede do silêncio e caminha para o silêncio" (DÉCIO, 1887: 91), por sua vez, e, por isso mesmo, altamente expressivo. É que se há coisas que se podem dizer apenas através das palavras: "...matou-o" (ROSA, 2001: 72), há outras que só podem ser sugeridas, ditas ou intuídas, por meio do silêncio: "Até que: — deu-se o desmastreio. O trágico não vem a conta-gotas. Apanhara o marido a mulher com outro, um terceiro..." (ROSA, 2001: 72). O próprio uso das reticências atesta a lacuna, o intervalo, o silêncio altamente sugestivo.

O silêncio, porém, embora seja o "não-dito visto do interior da linguagem", não pode ser concebido como o nada, o vazio, ou como "mero complemento da linguagem", porque ele é "silêncio significante" com significação própria (ORLANDI, 1992: 23). Com efeito, as palavras configuram-se como instrumentos capazes de dizer coisas que existem para além das palavras, coisas que, na verdade, são silêncios. O silêncio, a rigor,

é a ausência de palavras, porém enquanto houver palavras, podem dizer-se coisas, coisas que criam o silêncio. E a palavra só existe porque existe o silêncio. Há, pois, uma margem limitada entre o que se pode dizer e o que não se pode dizer com as palavras, pois as palavras servem também para dizer o que não se pode dizer com elas (palavras), sendo assim as palavras

a substância física do silêncio e também do não-silêncio, que é o dizer (CASTRO, 1993: 188).

Ao começar a narrativa, o narrador traz o intertexto bíblico no nome da personagem "Jó Joaquim" (ROSA, 2001: 72), combinando elementos do Livro de Jó (principalmente a imensa paciência da personagem bíblica) e características de um homem simples, que faz parte do povo, representado pelo nome "Joaquim". É fácil perceber que a combinação dos nomes, Jó e Joaquim, demonstram um dos elementos caracterizadores da produção artístico-literária do escritor. Trata-se da aliteração, conferindo musicalidade ao texto e que, aliás, pode ser encontrada, também, em outros momentos da narrativa. Eis outro exemplo: "Mas muito tendo tudo de ser secreto, claro, coberto de sete capas" (ROSA, 2001: 72). A repetição da letra "t" não apenas evidencia o processo de aliteração, mas sugere dificuldades, uma vez que os fonemas /t/, de "tendo", "tudo" e "sete", são consoantes orais, oclusivas, linguodentais e, neste caso, representam os tropeços e as dificuldades inerentes ao romance vivido às escondidas por Jó Joaquim e Vilíria. Eis aí dizeres escondidos no silêncio das palavras. Deve-se notar que na frase citada há, também, um elemento importantíssimo para a poetização da prosa. Trata-se da rima. De fato, estão presentes, nesse segmento, as rimas internas: "secreto" e "coberto". As rimas constituem recursos próprios da feitura de poemas, entretanto, foram utilizadas no conto, exatamente, como um dos elementos poetizadores do texto em prosa. Os sons repetidos sejam nas aliterações, assonâncias, anáforas ou rimas, são próprios do fazer literário do poema e se estão espalhados na narrativa é porque ela se deixou mesclar pela poesia. Ora, o texto literário de Guimarães Rosa está vazado desses recursos. Eis outro exemplo de rimas internas: "Sem mais cá nem mais lá" (ROSA, 2001: 73). Aqui não se trata apenas do efeito sonoro das rimas, mas da significação delas. Onde é "cá"? E onde é "lá"?

Por outro lado, a intertextualidade marca, também, presença no conto. Aliás, a literatura contemporânea com maior grau de literariedade é aquela que traz em seu discurso a metalinguagem e a intertextualidade. As duas encontraram abrigo em *Desenredo*. O intertexto constitui uma das maneiras de sugerir sem dizer, porque a alusão é pulverizada de silêncios. Pode-se retirar do conto um exemplo de intertexto bíblico: "Com elas quem pode, porém? Foi Adão dormir, e Eva nascer" (ROSA, 2001: 72), referindo-se à astúcia da personagem Vilíria, comparada à figura bíblica de Eva. Sob as palavras do exemplo, perfila-se o silêncio plurivocal, e plurissignificativo. Aliás, há todo um trabalho de dizer e silenciar realizado com o nome da

personagem feminina. As sete letras, que formam o nome próprio, são dispostas de várias maneiras, formando quatro nomes diferentes. O narrador parece não saber ao certo o nome da personagem, entretanto, no final da história, o leitor entende tratar-se apenas de um escamotear do narrador, de um omitir, de um não-dizer. É impressionante a originalidade do autor e o leitor passa, praticamente, o conto inteiro sem saber realmente o nome da personagem: “Livíria, Rivília, Irlívia” ou “Vilíria, no final. Na verdade, a personagem não termina por escolher um dos nomes. Todos, de fato, são seus nomes: um para cada situação. Melhor, um para cada “marido”. O nome da personagem, “composto de quatro maneiras diferentes por metátese, é plenamente adequado a seu caráter inconstante” (TRAVAGLIA, 1994: 114).

No silêncio da disposição diferenciada das mesmas letras encontra-se uma diversidade de significação. Eis algumas: Livíria (“li”, do verbo ler, significando ver, conhecer, + “viria”, para os braços de Jô Joaquim); Rivília (“ri”, do verbo rir, no sentido de enganar, + vilia, muito próximo de vilã); Irlívia (verbo “ir”, no sentido de fugir de toda uma situação, + “Lívia”, supostamente envergonhada ou pálida, lívida, de vergonha); e por fim, Vilíria (“vi”, do verbo ver, + “líria”, o “feminino” de lírio que, afinal, simboliza a pureza). O último nome, todavia, pode ter outra significação. A palavra Vilíria, dividida de outra forma daria: “vil”, pessoa de pouco caráter, + “íria”, colocando no desfecho do conto uma incógnita: a moça “morena mel e pão” (ROSA, 2001: 72) poderia reincidir. Não se torna difícil inferir que não há silêncios apenas entre as palavras, mas dentro delas, entre as letras e, principalmente, sob elas.

O fato de o escritor, em questão, fazer da palavra seu compromisso e experimentalismo não diminui, a importância das pausas, pelo contrário, “o silêncio vem há muito forçando sua entrada no mundo das artes” (BALBUENA, 1994: 27) e Guimarães Rosa, concebendo a linguagem como elemento transformador da realidade, não pôde deixar de valorizar o silêncio, até porque há momentos em que as palavras não conseguem traduzir todo o contingente emocional do ser humano. O artista, de fato, através de uma grande capacidade imaginativa, cria vários tipos de linguagem para sustentar a trama de seus textos, porque pensa a produção literária como dialética do dito e do não-dito. Este elemento corrobora para a destruição das fronteiras do não-permitido, conferindo ao texto rosiano um caráter poético. Assim, “Guimarães brinca com a língua, põe-na de cabeça para baixo, funde a poesia com a prosa, o sertanejo com o erudito, o arcaico com o moderno” (MARTINS, 1994: 52). Na verdade, a linguagem poetizada, presente na



obra de Guimarães Rosa, atesta que, em um determinado momento, a prosa se deixou seduzir pela poesia e o fazer poético coloriu a narrativa de ficção.

A verdadeira poeticidade de um texto reside no fato de que ele "nunca obedece servilmente a quaisquer diretrizes racionais e teóricas, mas estabelece uma constante tensão com as mais amplas potencialidades da expressão, fazendo-as vir à tona no discurso" (CARA, 1985: 26). No jogo de dizer e não-dizer, as figuras de linguagem são, também, elementos extremamente relevantes. Eis um exemplo: "Pois, produziu efeito. Surtiu bem. Sumiram-se os pontos das reticências, o tempo secou o assunto" (ROSA, 2001: 74). No momento em que Jó Joaquim assume a atitude de inocentar Vilíria perante a sociedade, o narrador lança mão da ironia: "Sumiram-se os pontos das reticências". A ironia, em sentido restrito, consiste em dizer uma coisa querendo insinuar outra. Trata-se de um recurso elementar de ambivalência. As frases, acima, ilustram a plurissignificação e a convergência de sentidos que as palavras contém. A expressão "o tempo secou o assunto" é, no mínimo, original. O vento, ao soprar, pode secar algo, mas não um assunto. Todavia, o texto não traz o vocábulo "vento", mas "tempo", tornando ainda mais bela a imagem. Ora, a poesia é feita, principalmente, de imagens. Alusão clara ao tempo que reduz todas as coisas ao mínimo de insignificância.

A imagística que mareja no conto é apresentada através de uma linguagem extremamente metafórica. Ora, a imagem é fator indispensável e vital da poesia. É que, sendo a poesia a linguagem transfigurada, o papel exercido pela imagem torna-se fundamental, já que "só através da imagem é que a linguagem se transforma em poesia" (SAMPAIO, 1983: 14). Quando o narrador descreve a cor da mulher-amante, "...morena mel e pão" (ROSA, 2001: 72), utiliza uma imagem polissêmica, porque soma a beleza da construção sintática com o costume mineiro de passar mel no pão. Dessa forma, a cor não é, imediatamente, apreendida, pelo contrário, o leitor precisa imaginar uma fatia de pão barrada de mel, fundir, na mente, a cor do pão e a cor do mel para ter idéia do significado sugerido pela frase. Vale lembrar que o cromatismo, pela simbologia, é elemento poetizador.

Outro exemplo, colhido aleatoriamente no texto, atesta a idéia que se pretende demonstrar: "Suas lágrimas corriam atrás dela, como formiguinhas brancas" (ROSA, 2001: 74). Além da prosopopéia (a capacidade de correr que as lágrimas têm), surge a imagem composta pela expressão "formiguinhas brancas". Trata-se de uma construção plurivocal e

multissignificativa. Primeiro, porque, na comparação das lágrimas com as formigas, há uma tentativa de dizer que essas lágrimas não seriam derramadas em vão, mas, como as formigas, elas teriam um trabalho a fazer: somar forças para trazer de volta, sem culpa, a amante. Além disso, a cor branca poderia ser comparada à bandeira branca, símbolo da paz, da concórdia, do perdão. Neste caso, a amante não precisaria ter medo e, por extensão, o leitor compreenderia logo que Jó Joaquim, na sua "imensa paciência" e "infinito amor", acolheria "Vilíria" com o coração transbordando de compreensão.

O silêncio referente ao tempo também concorre para a poetização da prosa na medida em que quanto mais estilhaçado estiver mais remete ao presente. Em outras palavras, quanto mais as referências temporais forem silenciadas, na narrativa, mais próxima estará da poesia. Em *Desenredo*, os estados interiores do narrador e, por extensão, das personagens rompem os limites existentes entre o mundo interior e exterior, o passado, o presente e o futuro:

Nunca tivera ela amantes! Não um. Não dois. Disse-se e dizia isso Jó Joaquim. Reportava a lenda a embustes, falsas lérias escabrosas. Cumpria-lhe descaluniá-la, obrigava-se por tudo. Trouxe à boca de cena do mundo, de caso raso o que fora tão claro como água suja. Demonstrando-o, amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica, desde que Aristóteles a fundou” (ROSA, 2001: 74).

Quando as barreiras temporais são quebradas, perde-se a noção de tempo. No conto, a estrutura temporal conserva os elementos de categoria narrativa ao mesmo tempo em que, ao fundir (ou confundir) as nuances temporais, envereda pela intemporalidade própria da poesia. O narrador, em questão, compreende os elementos espaço-temporais da modalidade da poesia: "Criava nova, transformada realidade, mais alta. Mais certa? (ROSA, 2001: 74). E entende que os fatos re-escritos não podem ser apagados da realidade, mas sabe, também, que eles podem ser amortecidos na lembrança dos homens, uma vez que a memória humana é seletiva: "Todos já acreditavam” (ROSA, 2001: 75). Clara ironia ao modo humano de julgar, cuja base é constituída por aparências.

Ao empenhar-se na fusão dos tempos, passado, presente e futuro, a personagem presentifica na mente dos seres "da vizinhança" todos os acontecimentos, sentimentos e pensamentos componentes do existir. Por isso, quando o "eu" recorda a experiência passada, este vivido não se manifesta exatamente como aconteceu e a imaginação pode interferir, criando-se,

portanto, um clima propício para a eclosão da poesia e, mais especificamente, da poesia lírica. Eis um fragmento que parece nata de poesia retirada do transbordamento poético de *Desenredo*: “Total o transato desmanchava-se, a anterior evidência e seu nevoeiro. O real e válido na árvore, é a reta que vai para cima. Todos já acreditavam. Jó Joaquim primeiro que todos” (ROSA, 2001: 75).

Não se trata, porém, aqui, de negar a narratividade do conto. O que se pretende, na verdade, é evidenciar a possibilidade de confluência da poesia e da prosa. Na narrativa poetizada, pelo contrário, o discurso é narrado à luz da interioridade do narrador. Essa interioridade é dominante e não pode ser dissociada da instância narrativa. Dessa forma, o mundo narrado configura-se no mundo do "eu". É que a ótica pela qual o ser percebe o mundo, e pensa a existência, passa necessariamente por um mergulho na própria interioridade, que funciona como prisma. O discurso, desse modo, não pode deixar de estar completamente impregnado das cores individuais do poeta.

Um aspecto importante, que vem ilustrar o que fica dito, é o fato de Guimarães Rosa conjugar conteúdos relacionados à perspectiva do regional, “e as aldeias são a alheia vigilância” (ROSA, 2001: 72), com um estilo extremamente original, cujo produto é um texto altamente rarefeito e invadido por dois elementos estranhos ao modo de ser da narrativa: a poesia lírica e a reflexão de caráter humanístico.

Há, na prosa de Rosa, uma revolução provocada por um fazer literário, cujo estilo é alusivo por excelência. Ao diluir o enredo pela inserção do poético, monofacetar as personagens, rarefazer o tempo/espço, institui o primado da interioridade sobre os fatos. Com efeito, a voz que fala despreza os aspectos objetivos da realidade, e situa-se no puro espaço das imagens poéticas, entrecortadas pelo silêncio, de modo que o andamento temporal da narrativa anula-se, o mesmo acontecendo com o espaço, que se alarga até abarcar o universal: “Chegou-lhe lá a notícia, onde se achava, em ignota, defendida, perfeita distância” (ROSA, 2001: 75) ou “Voltou, com dengos e fofos de bandeira ao vento”(ROSA, 2001: 75). Chegou a qual lugar? Voltou para onde? Só o silêncio pode responder a tais questionamentos. A musicalidade, presente nos excertos, todavia, é inquestionável.

No hibridismo discursivo da produção literária de Guimarães Rosa, eclode a fusão da prosa e da poesia. Nesse sentido, Alfredo Bosi (1994: 430) postula que essa literatura é

inteiramente "voltada para as forças virtuais da linguagem" e que "a escritura de Guimarães Rosa procede abolindo intencionalmente as fronteiras entre narrativa e lírica". Este fato ocorre porque a relação do ser humano com o Cosmos é permeada pelo lirismo, afinal, a parte mais abissal do homem é constituída por um magma de poesia. E o texto artístico-literário, que é mimesis, não pode ignorar tal verdade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBUENA, Monique Rodrigues. **Poe e Rosa à Luz da Cabala**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 37ªed. SP: Cultrix, 1994.
- CARA, Salete de Almeida. **A Poesia Lírica**. São Paulo: Ática, 1985.
- CASTRO, E. M. de Melo. **O Fim Visual do Século XX & Outros Textos Críticos**. Nádía Batella (Org.). São Paulo: USP, 1993.
- CLEMENTE, Elvo. **A Palavra**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- DÉCIO, João. *A Linguagem Poética na Fase mais Recente de Vergílio Ferreira*. In: **Revista de Letras**. Marília: UNESP, 1987.
- LOTMAN, Iuri. **A Estrutura do texto Artístico**. Lisboa: Estampa, 1978.
- MARTINS, José Maria. **Guimarães Rosa: O Alquimista do Coração**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOISÉS, Massaud. **A Criação Poética**. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1977.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 1992.
- ROSA, João Guimarães. **Tutaméia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SAMPAIO, Maria Lúcia Pinheiro. **Vivência Lírica**. São Paulo: Editora do Escritor, 1983.
- TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. *Tradução Comentada do Conto "Desenredo" de Guimarães Rosa*. In: **Letras & Letras**. números 1 e 2, Jan/Dez, Uberlândia, v.10, p. 107-124, 1994.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

**Maria do Socorro Correia Lima**

*O que me tranqüiliza é que tudo o que existe, existe com uma precisão absoluta. O que for do tamanho de uma cabeça de alfinete não transborda nem uma fração de milímetro além do tamanho de uma cabeça de alfinete. Tudo o que existe é de uma grande exatidão. Pena é que a maior parte do que existe com essa exatidão nos é tecnicamente invisível. O bom é que a verdade chega a nós como um sentido secreto das coisas. Nós terminamos adivinhando, confusos, a perfeição. (Clarice Lispector)*

**RESUMO:** O presente trabalho surgiu da necessidade de dirigir o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar para analisar o ensino de português para alunos surdos que tem sido implementado, em escolas da rede pública, que trabalham com a proposta de inclusão. Foram utilizados como recursos metodológicos os seguintes: observações em salas de aula (regular e de apoio); registro através de vídeo-tape de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos com as professoras ouvintes e o instrutor surdo. Procuo, nesta pesquisa, tecer algumas reflexões sobre a aquisição do português como segunda língua para surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos Surdos; Português; Segunda Língua.

**ABSTRACT:** The central theme of this study emerged from my interest in verifying the acquisition of Portuguese of deaf people that is being introduced in inclusive schools. Methodological resources used were: Classroom observation (regular and support); video tapes including activities developed by deaf students with their hearing teachers and deaf instructor. In this research I intend to discuss about of the acquisition of Portuguese as second language for deaf students.

**KEY WORDS:** Deaf Students; Portuguese ; Seconde Language.

### **Introdução**

O presente trabalho visa analisar, ainda que sucintamente, o ensino de português para surdos que está sendo implementado, em escolas da rede pública, que trabalham com a proposta de inclusão. Para tal, discuto inicialmente as tensões e os impasses instaurados na educação de surdos para, a seguir, problematizar sobre a aquisição do português como segunda língua.

Ao se fazer uma espécie de recapitulação acerca da educação de surdos, constata-se duas fases<sup>1</sup> distintas que podem ser traçadas e uma terceira fase, a contemporânea, que se encontra em processo de construção.

A primeira fase é constituída pelo oralismo, uma abordagem educacional, que ainda continua sendo vislumbrada em muitos recintos escolares do mundo. O oralismo tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Neste sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte. Em uma palavra, a meta principal do oralismo é tornar o surdo um "falante" proficiente da língua oral, ou seja, eliminar a diferença que separa ouvintes de não-ouvintes.

A segunda fase introduz a idéia da comunicação total. Esta é uma abordagem educacional que admite o uso de sinais com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. No entanto, esses sinais são utilizados como uma "ponte" para a aquisição da língua oral. Os sinais são utilizados pelos profissionais que atuam com surdos, na escola, dentro da estrutura do português.

A educação oralista e a comunicação total constituem, sem dúvida, grande parte da trajetória histórica da educação de surdos em todo o mundo. Embora seja argumentado que essas abordagens educacionais estejam extintas nos recintos escolares, ainda hoje essas abordagens continuam sendo postas em prática, no contexto escolar. Retomarei essa questão, posteriormente, quando for discutir cada abordagem separadamente.

A terceira fase, em construção, é constituída pela chamada educação bilíngüe. O bilingüismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita.

Feita essa breve apresentação, façamos uma incursão pela problemática do ensino de língua portuguesa – L2 – para surdos, com o intuito de mostrar alguns pontos e contrapontos.

---

<sup>1</sup> Embora ressalte que houve três abordagens distintas na história da educação de surdos, gostaria de salientar que essa divisão é apenas didática, pois as abordagens educacionais para surdos estiveram (estão) ao longo da história, por vezes, amalgamadas. Havia, no século XIX, ao mesmo tempo, discussões sobre o Oralismo na Alemanha e sobre o Gestualismo na França. Somente os debates é que aconteciam em espaços diferentes.

## **A inclusão do surdo nas escolas públicas**

Os debates instaurados entre os que são favoráveis e contrários ao movimento de inclusão, principalmente, no que respeita à educação dos surdos parecem estar mais exasperados do que nas outras esferas da chamada educação especial, em razão de alguns fatores, historicamente tecidos, e, portanto, merecedores de atenção por parte daqueles que estão envolvidos com sua educação e integração na sociedade contemporânea.

Uma parcela considerável que advoga a favor da desejável integração, muitas vezes, ancora-se em argumentações oficiais e oficiosas, construídas ao longo da história, de que ela propiciará o desenvolvimento e o acesso à linguagem oral, forma de expressão comum utilizada por um grande contingente da população e que, outras formas de expressão seriam, pois, impeditivas para o estabelecimento de interações sociais com os ouvintes.

A velha tendência *nova* de querer que o surdo se aproxime dos movimentos discursivos dominantes, ou seja, da linguagem oral, reaparece sutilmente nos argumentos propostos pelos documentos oficiais que são voltados para a legitimação das práticas pedagógicas desses alunos nas escolas qualificadas como inclusivas.

A título de exemplificação, apontarei, aqui, as sugestões apresentadas para o acesso ao currículo pelo aluno surdo, segundo as adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais) elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP):

*Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala...; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual de sinais; sala ambiente para treinamento auditivo, de fala...; posicionamento do aluno de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (p.46-7).*

Quando colocamos à margem o plano da abstração e fixamos os pés no chão, o que freqüentemente observamos? Geralmente, um contingente considerável de surdos (com raras

exceções), que não dominam a linguagem oral, que não acessam outra forma de expressão e que, portanto, têm visíveis dificuldades em estabelecer interações sociais com os ditos *normais* e, sobretudo, ouvintes.

É simplesmente patético perceber nas entrelinhas dos discursos criados para assegurar "adaptações" curriculares e, por sua vez, inserção do surdo na escola regular, sugestões de recursos que visam encaminhar a educação do aluno surdo, de forma velada, ao Neo-Oralismo.

O neo-oralismo é um termo que foi cunhado por Skliar (1998). Direcionar a educação do aluno surdo a uma prática escolar neo-oralista significa ancorar o trabalho didático-pedagógico com os mesmos objetivos que eram perseguidos pela vertente educacional oralista. Ou seja: levar o surdo à aquisição da fala e proibir, veementemente, o uso da língua de sinais, na escola.

Ao sugerir medidas como *treinamento de fala, leitura orofacial, treinamento auditivo* para os surdos, que estão fisicamente presentes nas escolas regulares espalhadas pelo país, o documento que preconiza a adaptação curricular para esses sujeitos, investe-se, ao mesmo tempo, de vontade e de poder. Ao oferecer serviços de *atendimento, de recuperação, de normalização* que possam ser usufruídos pelos alunos surdos contribui para que o desejo de vê-los semelhantes aos ditos *normais* ouvintes possa ser garantido ao longo do trabalho da terapia de fala, ou de outros apetrechos fornecidos pela instituição educacional, voltados para este fim.

Um outro problema que pode ser identificado nos argumentos defendidos pelas propostas curriculares diz respeito à leitura orofacial. O fato de sugerir que o surdo seja alocado em sala de aula de modo que lhe seja possível acompanhar os movimentos orofaciais do professor e de seus colegas gera uma situação constrangedora, principalmente, quando se associa o acompanhamento de tais movimentos como uma estratégia de aprendizagem, ou ainda, como um instrumento de superação da própria surdez. Em geral, não só os professores, mas também os pais e familiares envolvidos com o surdo acreditam, ingenuamente, que ele apenas necessita *ler* os lábios das pessoas para, automaticamente, compreender a língua falada.

As falas dos professores e de outros pode ser interpretada como um desconhecimento acerca da surdez. O surdo, mesmo que desenvolva uma boa proficiência em leitura labial, não conseguirá captar, de forma cabal, palavra por palavra. A questão, neste contexto, não se pode restringir somente na decodificação dos atos de fala. Ainda sobre essa concepção equivocada da parte dos profissionais que atuam com surdos, Souza & Góes apontam (1999, p.173):



*Algumas pressupõem que a criança sabe naturalmente a língua falada e que, para compreendê-la, o surdo apenas precisa ler seus lábios... Outras acreditam que se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura oro-facial, tudo se resumirá numa decodificação perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código, cujos elementos se combinassem de uma forma una e transparente à razão).*

Nessa linha de raciocínio, uma questão relevante para o ensino de línguas (neste estudo, o português como segunda língua) é o modo como o professor concebe a linguagem e a língua, pois a maneira como se vislumbra a natureza fundamental da língua modifica em muito o como se alicerça o trabalho com a língua em termos de ensino.

Nos documentos oficiais, a linguagem é concebida como um instrumento de *comunicação*, ou ainda, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção a língua é vislumbrada como um código, ou seja, como um aglomerado de signos que se juntam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, pois, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, congregando, pelo menos dois sujeitos, é necessário que o código seja usado de forma semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetue.

Os efeitos dessa visão de língua e linguagem no ensino de línguas para surdos (porém, veladas nas entranhas dos ditos oficiais) trazem conseqüências desastrosas para as práticas pedagógicas desses alunos, pois não relevam os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e das regras que constituem a língua, ou seja, afastam o sujeito falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.

De uma concepção de língua e linguagem vai depender toda a perspectiva do ensino de línguas a ser adotado no âmbito educacional. A visão de língua que permeia o ensino tanto da língua de sinais quanto do português – L2 - é aquela que se ancora na concepção da língua como um código.

Essa concepção de língua e linguagem (como código) é refletida nas práticas pedagógicas oferecidas aos surdos em sala de aula, quando seus professores (de língua de sinais e de língua portuguesa) associam o ensino de línguas ao aprendizado de um vocabulário. Para os professores

(ouvinte e surdo), aprender língua de sinais e português é simplesmente dominar itens lexicais, ou ainda, ter acesso a um grande contingente de palavras.

Penso, portanto, que para se afastar de uma concepção de língua que se esgota no código lingüístico, a língua deve ser concebida como uma atividade constitutiva com a qual se pode tecer sentidos; vista como uma atividade cognitiva pela qual se pode expressar sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; visualizada como uma atividade social através da qual se pode interagir com outros seres sociais e que apresenta características essencialmente dialógicas.

Discutidos alguns problemas subjacentes à inclusão escolar dos surdos, sobretudo, no que concerne aos efeitos da concepção de linguagem e de língua adotados pelo sistema escolar para o ensino de línguas aos surdos, retomo, então, os movimentos discursivos que impulsionam e legitimam a instauração dessa política educacional na sala de aula.

Os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) produzidos pelas falas veiculadas pelos discursos dos órgãos oficiais propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais e à língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas na escola. Por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes.

A escola, assim como o Panóptico de Bentham (1748-1832) discutido por Foucault (1975/1999, p.169), passa então a ser “*um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles*”. A escola poderá constituir-se, pois, em um aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de comando (sala de aula), o professor pode vigiar todos os alunos, também poderá julgá-los constantemente, modificá-los em seu comportamento e impor-lhes métodos considerados melhores.

Nas palavras de Foucault (1975/1999, p.169), o Panóptico funciona como:

*Uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as superfícies onde este se exerça... é polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização*

*hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões.*

Essa visão equivocada da realidade (educação igual para todos), gerada no seio das discussões voltadas para a educação dos surdos, não releva que a escola regular possui objetivos e práticas pedagógicas que objetivam acolher funções sociais determinadas, como por exemplo, a transmissão de conhecimentos, a preparação do aluno para exercer uma profissão na sociedade, tudo à luz da premissa de que todos os alunos são iguais e detentores das mesmas habilidades e capacidades.

Assim o tempo passa, uma parcela considerável desses alunos que foram envolvidos neste *novelo para todos* é excluída do cenário educacional. Uns desistem do regime de excludência configurado no próprio sistema de ensino. Outros permanecem por longos anos, *incluídos*, no excludente contexto da escola inclusiva.

A integração do surdo na escola regular, do meu ponto de vista, pode ser circunscrita como uma mera integração física e funcional. Ou seja, há uma redução da distância física entre os sujeitos (surdos e ouvintes), pois são agrupados no mesmo espaço escolar. Existe, também, uma diminuição da distância funcional entre os dois grupos, o que significa - no caso do movimento de inclusão - que todos os alunos utilizam os mesmos equipamentos, as mesmas práticas pedagógicas e os mesmos recursos da escola.

As declarações vinculadas às leis e aos dispositivos jurídicos pregam uma igualdade, uma integração, uma normalidade, uma universalidade que somente pode existir no plano das abstrações. Suas falas ofuscam em suas entranhas uma concepção conservadora de mundo e de sociedade. Quando se faz uma análise mais detalhada desses discursos, verifica-se que o eixo central das discussões em torno dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais é conduzido apenas para que se enxerguem seus impedimentos, suas incapacidades, suas potencialidades remanescentes.

## Metodologia

Para a configuração desta pesquisa, optei por uma análise à luz dos princípios que norteiam a etnografia. Tal procedimento de investigação, contrariamente às abordagens quantitativas, não exige a definição *a priori* de “um modelo teórico acabado”, porém não elimina a fundamentação teórica. Isto significa que, a composição dos pressupostos teóricos viabiliza a fusão da vertente empírica com a arquitetura teórica.

Os dados apresentados, no presente trabalho, foram coletados em dois momentos distintos: na primeira escola, a coleta foi iniciada no segundo semestre de 2000, durante o período de 18/08/00 à 30/11/00. Já na segunda escola, teve início em junho e se estendeu até dezembro de 2001.

As escolas<sup>2</sup> focalizadas trabalham com a proposta de inclusão em sala de aula. Isto significa que a inclusão, conforme argumentada pela Declaração de Salamanca (1994) propõe não só o agrupamento de um universo multifacetado de sujeitos, procedentes das mais diversificadas condições pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também defende a necessidade de mudanças estruturais no contexto escolar que aí está para receber esses alunos (surdos, cegos, superdotados, hidrocefálicos, dentre outros).

Para a coleta do *corpus* escolhi como recurso direcionador, o registro realizado através de gravação em vídeo-tape de momentos e situações do cotidiano escolar do grupo de sujeitos que foram investigados. As sessões de observação/filmagens em vídeo-tape foram feitas duas vezes por semana, com duração de aproximadamente três horas, sendo realizadas tanto na sala de aula de apoio como na sala de aula regular (Ensino Fundamental).

Na busca de uma forma mais adequada de descrever as interações observadas selecionei alguns “recortes”, coletados, em uma sala de aula de apoio, para circunscrever os episódios que servirão de “sinalizações” ou “marcas” na constituição dos sentidos que passarei a enfocar.

---

<sup>2</sup> Por questão de ética profissional, os nomes da escola e dos sujeitos foram substituídos.

## **Cenas de português na sala de aula**

A análise dos dados, nesta pesquisa, é elaborada a partir da reconstituição dos “recortes” enfocados através dos registros realizados em vídeo tape e diário de notas de campo.

Privilegiei, na escolha dos recortes, as interlocuções que se fizeram presentes, na prática escolar, entre os alunos surdos, alunos ouvintes, instrutor surdo e professores ouvintes. Tal escolha foi adotada, sobretudo, por permitir visualizar as instâncias de interação/interlocuções, nas quais, esses sujeitos assumiram papéis de locutor/interlocutor.

A pesquisa de cunho etnográfico propicia ter em mãos um número significativo de dados, e o que este estudo pretende fazer é trazê-los aqui, concomitantemente com uma problematização da visão do *corpus* observado *versus* visão dos argumentos defendidos pelos autores que discutem a educação para surdos no espaço escolar.

Chegando às salas de aula, deparei-me com os sujeitos desta pesquisa: surdos profundos, filhos de pais ouvintes e procedentes da classe baixa. Sujeitos com diferentes histórias e distintos trajetos escolares configurando a heterogeneidade que, aliás, é um traço característico do espaço destinado à aprendizagem.

Como esta pesquisa se insere em uma abordagem sócio-interacionista, levo em consideração, nesta análise, não somente a emergência e uso de gestos, itens lexicais da língua de sinais, tentativas de vocalizações, superposições entre os sinais a fala, mas também as situações em que eles adquiriram significados.

## **O uso do português em sala de aula**

Apesar de alguns poucos alunos surdos estarem cursando uma determinada série sem defasagem de idade, quando comparados a outros surdos, não implicava que esses poucos alunos estivessem acompanhando os conteúdos curriculares das séries. Parece-me que, mais do que o mérito de estar cursando a série, havia a “aprovação automática”, pois os alunos, no geral, não tinham ainda adquirido a língua de sinais e o português. Tinham, sim, contato com alguns itens

lexicais da língua de sinais e com algumas palavras da língua portuguesa. A título de ilustração, vejamos um trecho de um texto escrito, a partir da leitura do livro *No tempo das missões*<sup>3</sup>:

*No tempo das missões macaco eu não brincar bebe macaco na árvore.  
Homem tem animais leão, macacos dois, sapo, no casa menino gritou  
observou árvore macaco.  
Índios tem pau fazer árvore ou mão pau fazer casas.  
Índios não animais para menino.  
Os índios tem carne bife fogo morte leão.  
Os homens tem não casas ou homem um casa.  
Índios não para leão.  
(Francisco, 17 anos, 6ª série).*

Note-se que o texto produzido pelo aluno surdo não obedece a estrutura gramatical do português. O que se observa é o agrupamento de algumas palavras (léxico) da língua portuguesa, as quais, supostamente eram conhecidas por ele. No entanto, um leitor que não conhece previamente o texto base que originou a produção escrita do aluno, dificilmente poderá fazer sentido dos enunciados.

Outra questão que chama a atenção diz respeito aos comentários de algumas professoras ouvintes em relação aos problemas ortográficos apresentados por alguns alunos surdos.

É pelo menos curioso que alguém que apesar de não ouvir e não ter problemas na esfera visual chame a atenção da professora por apresentar dificuldades ortográficas. A ortografia depende mais de memória visual do que de audição. Alunos ouvintes ditos normais, de idades semelhantes e cursando a mesma série, também apresentam problemas similares de ortografia. O “problema” de ortografia não é algo exclusivo do aluno surdo. Meninos de rua, paráliticos cerebrais, autistas, limítrofes, e outros apresentam, em algum momento da escolarização, problemas ortográficos. Ou seja, a maioria das crianças apresenta.

---

<sup>3</sup> A seguir, trecho do texto que serviu de base para a produção do aluno: “- *Os macacos... – gritou aflito Maracanã, enquanto corria de um lado para outro batendo dois pedaços de pau. Precisava afugentar aqueles bichos da roça. O grito de alerta fez com que Guaraciava, sua tia, fosse em socorro do milho. Tinha de impedir que eles comessem as espigas. – Lá no fundo ainda tem muitos – gritou Maracanã outra vez... Sem demora, uma espécie de procissão, composta de mulheres e crianças, fazendo algazarra, foi para o limite entre a plantação e a capoeira. Depois de muito barulho e correria, os animais finalmente fugiram. Falantes e animadas, as crianças voltaram para a aldeia comemorando a vitória sobre os macacos. Ao chegarem à casa comunal, Candirã chamou Maracanã. – Você vem comigo? – perguntou. Ele ia buscar taquara para fazer flechas. Os homens estavam se preparando para uma longa e demorada caçada”.*

Observe-se, também, que todas as observações (de todas as professoras que as fazem) dizem respeito à leitura/interpretação/escrita – nunca a outros conteúdos escolares de outras disciplinas. Conforme visto no *corpus* coletado, os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também apresentam dificuldades em história, geografia, matemática e ciências, pois estas disciplinas necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares.

Essas dificuldades, de acordo com as professoras ouvintes (salas de aula regular e de apoio), estão relacionadas com o léxico. O que significa dizer que, para elas, a dificuldade do surdo incide no fato de ele não “conhecer” ou “saber” determinada palavra. Embora as professoras não tenham explicitado se essas dificuldades para com o léxico referem-se ao português ou aos sinais, parece-me, que elas estavam se referindo ao fato de o aluno surdo não “conhecer algumas palavras” da língua portuguesa.

Ora, se a dificuldade do surdo se restringe apenas ao não “conhecimento” de algumas palavras do português, então, na visão dessas professoras, para conhecer ou aprender tal língua, basta apenas que o aluno “decore” um número *x* de palavras, ou ainda, traga consigo um dicionário, para que seja capaz de falar, ler, entender e pensar nesta língua. Mesmo porque, se assim fosse, bastava o aluno surdo (ou qualquer outro) memorizar o léxico de uma dada língua para conhecê-la.

O aluno surdo não conhece ou sabe uma determinada palavra porque ele não adquiriu ainda a língua (no caso, o português). Porém, igual reflexão pode ser feita para a língua de sinais. Se o aluno não tem/teve contato com os sinais e, sobretudo, se tal contato é feito por meio de sinais isolados (como mostram as aulas dadas pelo instrutor surdo na escola), então, não se pode dizer também que a criança ou adolescente tenha adquirido essa língua.

Já o texto escrito abaixo foi escrito por uma aluna surda da segunda escola observada:

*Os índios procuro os animais cutia mas não podia passa rua direita ia a um cutia depois o índio foi taquaral e depois cutia não achava. Depois para a roça e todos os homens gritava ficou bravo. Depois chegou as crianças do índios, e pediu o índio falou que pode com junto com a mãe e pai ou tio. Outro coisa um homem gritou os animais fugiu Maracanã pegou a folha de árvore. O passarinho em os filhotes também. Depois que os passários*

*Estou ouvindo  
De abelhas.  
Um que o minho no de uma árvore.  
(Jussara, 15 anos, 6ª série)*

Esse texto foi produzido a partir da leitura do livro *No tempo das missões*. Note-se que o texto escrito pela aluna não obedece a estrutura gramatical da língua portuguesa. De fato, o léxico utilizado para produzir a escrita do texto é do português. Porém, alguém que não acompanhou a escritura deste texto, ou não tem conhecimento da leitura que o originou, dificilmente poderá fazer sentido de seus enunciados. Há, de fato, o esforço da aluna de agrupar algumas palavras, provavelmente por ela conhecidas, mas isso não significa que o texto escrito pela aluna possa ser reconhecido como uma variedade da modalidade escrita do português.

Embora haja a utilização de operadores narrativos (“depois”) que mostram certo domínio na marcação de eventos em uma linha temporal (“depois o índio foi taquaral e depois cutia não achava.”), o texto de Jussara apresenta apenas a estrutura mínima da narrativa, pois a aluna parece que ainda não internalizou o uso de elementos típicos do esquema narrativo. Jussara ainda não percebeu que a estrutura narrativa deve ter um começo, meio e fim definidos. Não existe exploração dos principais elementos da narrativa e, sim, uma “descrição”<sup>4</sup> de algumas gravuras presente no livro (*No tempo das missões*).

Cabe-me também esclarecer que o trabalho com ambas as línguas (sinais e português) não ocorre de forma conjunta. Há, conforme observei, a superposição das duas línguas nas falas dos professores e, até mesmo, na fala de alguns alunos surdos oralizados. Não são apresentadas ao aluno as diferenças que existem entre as estruturas gramaticais da língua de sinais e do português. Suponho que os alunos não sabem distinguir que estão sendo expostos aos sinais e ao português (duas línguas diferentes). Devem acreditar que se trata de uma só língua. Daí, talvez a superposição que ocorre frequentemente quando eles fazem uso de alguns itens lexicais da língua de sinais e da língua portuguesa.

“Conhecer” ou “aprender” o português como segunda língua é saber um número  $x$  de palavras. O que significa que quanto maior for o léxico “dominado” pelo aluno, mais ele será

---

<sup>4</sup> Não me foi possível reconstituir o trecho lido pela aluna. O fato de a aluna não conseguir organizar o texto, ao menos minimamente, impossibilitou-me de identificá-lo. A imagem que ela faz da escrita prejudica o entendimento de sua história, pois há uso de certos termos que não são interpretáveis.



considerado proficiente na língua. A língua é vista como um dicionário. Como exemplo, vejamos algumas frases produzidas por Clara, a partir da consulta ao dicionário para verificar o significado de palavras desconhecidas pela aluna:

*Algazarra – Uma menina está gritando com todo bairro.*

*Capoeira – Meus tios e meus amigos foi pescar para comer peixe. Os homem cortaram o mato perto do rio.*

*Taquara – O índio trabalha flechas e bom matar os animais para fazer casa, loja roupa etc.*

*Colibi – O menino tava olhando passarinho voando.*

*Plêiades – Uma noite tem uma Estela tem brilhando.*

*Cutia – O animal come carne e os índio puxa o flexa o animal morre.  
(Clara, 13 anos, 6ª série).*

Os enunciados, acima apresentados, parecem reproduzir o modelo escolar de frases, muitas vezes sugerido pelas cartilhas. Em geral, as sentenças são curtas e estereotipadas. Além disso, não obedecem a estrutura gramatical do português, embora possamos reconhecer o léxico. Não é possível afirmar nem que se trata de uma variedade escrita (desprestigiada) da língua portuguesa.

### **Palavras finais**

Muitas coisas foram, são e continuam sendo ditas na educação de surdos. As histórias de evasão, de repetência, de defasagem idade/seriação, de copismo, de promoção automática, enfim, uma série de questões que se relacionam a história de fracasso escolar dos alunos surdos, apesar de um longo período de escolarização. Problemas de comunicação entre ouvintes e surdos, a não aquisição da língua de sinais em tenra idade, a escrita distorcida do português, a necessidade de o surdo ser inserido em uma comunidade surda, a convivência com dois mundos (ouvinte e surdo), a identidade do surdo, também são tidos como pontos críticos quando se discute sobre o surdo e a surdez.

Igualmente, muitas coisas foram, são e continuam sendo pretendidas, sobretudo quando se almeja modificar as situações educacional e lingüística do surdo. Manifestações a respeito da inclusão do surdo na escola comum, da manutenção da escola especial, do acesso a duas línguas

(sinais e português), do reconhecimento da surdez como diferença figuram como metas pretendidas.

### **Referências bibliográficas**

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais)*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62 p.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. [Original de 1975].
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE, 1994.
- Mott, M.L. & LEÃO, J. *No tempo das missões*. São Paulo: Scipione, 1997. (Crianças na História).
- Skliar, C.B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, C.B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p.5-6, 1998.
- Souza, M.R. & Góes, M.C.R. O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: Skliar, C.B. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. V.1. Porto Alegre: Mediação, p.163-187, 1999.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Patrícia Colavitti Braga<sup>1</sup>

colaviti@terra.com.br

**Resumo:** Na sociedade contemporânea, verificamos a emergência de que os cursos de graduação contribuam, factualmente, para a formação de professores que exerçam uma função social, que articulem seus saberes, planejem e concretizem o fazer pedagógico de forma realmente profissional, consciente de sua responsabilidade perante o aprendiz que lhe foi confiado, bem como perante aos outros integrantes do tecido social. Partindo dessa necessidade, propuse-mo-nos a investigar uma forma especial de olhar e mediar essa formação, e, para tanto, promovemos um diálogo entre a Didática, a Filosofia e as Artes, com o objetivo de possibilitar a constituição uma educação estética. Esse trabalho traz a análise de obras de arte para o espaço da aula de formação de professores (em especial dos educadores que mediarão processos de leitura e de produção textual) e treina a habilidade de estabelecer relações, separações, análises e sínteses, de compreender o eco das entrelinhas de um texto, a organicidade da linguagem, a pluralidade de significados, a importância e o espaço que existe para a diversidade, enfim, utiliza princípios organizadores que permitem ligar os saberes e dar-lhes sentidos, exercício fundamental para o êxito do processo educativo. Os resultados dessa prática de leitura e reflexão sobre a educação e a formação do educador revelaram-se extremamente satisfatórios, o que, provavelmente, é reflexo do fato de que, às vezes, é complexo demais “olhar a realidade nos olhos”; porém, precisamos conhecê-la e lidar com ela, o que é possibilitado pela mediação promovida pela arte e seu poder de síntese, mimese e superação do real.

**Palavras-chave:** Educação Didática Arte

**Abstract:** In today's contemporary society, we note the urgency for undergraduate courses to actually contribute to the education of teachers who perform a social function, articulate their knowledge, plan pedagogical activities and carry them out in a truly professional manner. Courses that turn out teachers who are conscious of their responsibilities to the learner who was entrusted to him/her, as well as to other

---

<sup>1</sup> Mestrado em Teoria Literatura pela Unesp. Doutoranda em Linguagem e Educação pela USP – São Paulo.  
Professora e Coordenadora de Extensão Universitária na Uniceres – São José do Rio Preto.

participants in the social fabric. Using this need as the starting point, we propose to investigate a special way of looking at and mediating this training, and, to do this, we have promoted a dialogue between Didactics, Philosophy and the Arts, with the objective of enabling an aesthetic education to be constituted. This paper analyzes artworks for the teacher training classroom (especially for educators who will mediate reading processes and text production) and trains their abilities to establish relations, separations, analysis and synthesis, to understand the interlinear echo of a text, the organicity of language, the plurality of meanings, the importance and space existing in diversity. Finally, it studies the uses of organizing principles that permit the linking of knowledge and gives it meaning, a fundamental exercise for the success of the educational process. The outcome of the practice of reading and reflection on the education and training of the educator is extremely satisfactory, which is, probably, a reflex of the fact that it is sometimes too complex “to look at reality in the eye”. However, we need to understand it and know how to deal with it, through mediation promoted by the art and its power of synthesis, mimesis and of overcoming reality.

**Key-Words:** Education Didactics Arts

Em nosso trabalho enquanto educadora e investigadora dos processos de produção e leitura das várias formas de expressão textual, observamos que o olhar do ser humano e a forma como ele lê o mundo histórica e culturalmente, lê a si mesmo e aos outros, e expressa suas leituras e criações pode ocorrer de formas distintas e opostas entre si: na primeira, é tragado pelos encantos da superficialidade, na segunda irrompe nos limiares e nas fronteiras do espaço, do tempo, das várias manifestações da linguagem, da cultura, da arte e de suas façanhas, promovendo uma leitura integral e integrada, complexa, que concretiza a dialética entre cultura e literatura, procedimento aludido por Bakhtin em sua obra *Estética da Criação Verbal*:

*A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores sócio-econômicos, como é prática recorrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura (2000:362).*

Para o malgrado daqueles que conhecem a importância e o poder da leitura, a primeira forma é a mais recorrente e estimulada pela vivência do aluno e pelas relações sociais que circundam a leitura e, não raro, pela própria instituição escolar.

Essa constatação atina para a necessidade de agirmos de maneira mais efetiva diante dessa dicotomia, que representa, por um lado, a manutenção da ordem social instituída, do poder das classes dominantes \_ que assim o são, principalmente, por dominarem as formas de linguagem e os seus meios de produção \_ e, por outro lado, a possibilidade de, por meio da leitura e da expressão das idéias através de múltiplas linguagens, verem surgir um indivíduo capaz de modificar a sua realidade e a realidade dos que estão a sua volta, de promover revoluções culturais e até mesmo históricas; pois transmutações efetivas na natureza do olhar, pensar e agir de um ser geram uma série de alterações subseqüentes na história e na cultura pessoal e coletiva. Nasce assim, o que Gramsci denominou intelectual orgânico.

A ação prática do educador que visa a contribuir na promoção de uma educação geradora desse intelectual orgânico apresenta nenhum objetivo original, nenhuma dificuldade ou obstáculo intransponível; porém, não deixa de ser um desafio árduo que só poderá ser vencido pela complexidade, como chama a atenção o filósofo Edgar Morin em *A Cabeça bem-feita* (2003). A educação responsável precisa centrar seus objetivos e os seus fazeres pedagógicos na ação de promover um movimento inverso no quadro educacional ora apresentado, a fim de possibilitar a formação do sujeito apto a lidar com a complexidade das relações mundanas e capaz de se deixar provocar e, a partir disso, promover revoluções íntimas, transformando a sua realidade individual, bem como adquirindo mobilidade para promover as outras revoluções referidas acima.

Porém, é importante acentuar que esse perfil profissional que não surge de forma natural ou instintiva, conforme o ambiente exige (tal qual ocorre com o animal, que conhecido por mudar a sua cor para se adaptar a um ambiente ou a uma situação usa, instintivamente, tal estratégia para passar despercebido e se proteger de potenciais predadores); pois não é possível tornar-se esse tipo de educador sem uma formação universitária sólida, dialética que persegue a primazia da práxis (ensino que é resultado da relação entre a teoria e a prática, em um contexto social e humanístico que é parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem), que se concebe sob a resistência de pilares básicos: consciência, responsabilidade, conteúdo e Prudência. Percebe-se, todavia, a ocorrência do oposto há uma inversão de propósitos e tomando uma reflexão de Lichnerowicz, presente na obra *A cabeça bem-feita* de Edgar Morin:

*Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, e, portanto, artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas (2003: 13).*

Por assim ser, dialogando com Edgar Morin sobre a formação do professor na sociedade contemporânea, verificamos a emergência de que os cursos de graduação contribuam factualmente para a formação de um ser que exerça uma função social, que planeja e concretiza os seus saberes e o fazer pedagógico de forma realmente profissional, consciente de sua responsabilidade perante o aprendiz que lhe foi confiado para a formação, bem como perante aos outros integrantes do tecido social. Esse compromisso significa formar-se como um educador apto a produzir conhecimento e a pactuar com seus alunos na concepção de um processo de ensino-aprendizagem em que o objetivo maior seja a desfragmentação do conhecimento, a concepção e a compreensão da complexidade do saberes do real e das relações econômicas, políticas, sociológicas, afetivas e artísticas que constituem a vida em sociedade. Para Morin (2003:38):

*Complexus significa que foi tecido junto. Realmente, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos ao todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Como os desafios da complexidade nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável é fundamental que a educação promova a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.*

Em sua obra *A cabeça bem-feita (2003)*, Morin nos explica que é preciso vencer o desafio dos desafios “o desafio da complexidade”, para tanto, há necessidade de se articular os conhecimentos de maneira complexa, pois, somente dessa forma pode-se superar uma visão delimitada da realidade e a produção de saberes fragmentados e, desse modo, ampliá-la e substituí-la por uma visão de maior amplitude, que possibilite ao indivíduo a resolução de seus problemas na forma como esses se propõem: polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

No atual contexto econômico, social e intelectual em que vivemos democratizar as possibilidades de ascensão dos indivíduos significa educar por meio da negação e extinção de uma inteligência que visa a se constituir por meio da informatividade fragmentada, como se cada disciplina fosse desarticulada da outra, como se a arte e a ciência não pudessem se aproximar, como se o homem fosse somente a síntese do imediato e ou de uma hiper-especialização, como se a leitura de um texto não fosse fruto de múltiplas relações entre as vivências de um ser, das interpretações que outros leitores teceram, da relação do texto em foco com outros

textos verbais e não verbais. Sobre essa questão, Morin se refere a François Recanatti *a compreensão dos enunciados é um processo não-modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo* (2004:39).

A *inteligência geral* organiza, integra as informações por meio da estimulação da habilidade de separar, relacionar, analisar e sintetizar para resolver problemas de natureza complexa. Percebe-se, dessa forma, que há uma correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência, e, por isso, contrapõe-se ao tipo de inteligência que se concebe por meio de um processo bancário, em que o professor deposita algo que irá “sacar” posteriormente. Essa educação similar a uma operação bancária e trouxe à tona uma forma de inteligência intensivamente difundida pelo ensino tradicional e que, infelizmente, vemos defendida ainda na atualidade; ela separa, isola os objetos, dissocia problemas, separa as disciplinas, e atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, pois isola os saberes em seus conjuntos, fazendo o aprendiz perder, por atrofia, a aptidão inerente à mente humana de contextualizar saberes sobre o homem, a sociedade, a ciência e a arte. Para Morin (2003:39), essa inteligência cega o indivíduo, é inconsciente e irresponsável.

Por esse motivo, a concretização da proposta de desempenhar o papel de educadores, ao invés de reprodutores de desigualdades, precisa ser desencadeada, e, dessa forma, finalmente, democratizem-se as probabilidades de desenvolvimento da *inteligência geral da mente*, pois *quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular*. Sendo assim:

*A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular, ou caso adormecida, de despertar.*

*Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso e identificar a falsa racionalidade.* (2003:39)

Para tanto, o autor afirma que devemos criar uma cultura de “des-saber o sabido” por meio da revisitação e da reforma do pensamento. Há que se empenhar como fizera Hércules \_ em um dos seus trabalhos \_ em vencer a Hidra, um perigoso monstro de bafo mortal e várias cabeças “bem-cheias” (sendo uma delas imortal), mas delimitadas pelo instinto destruidor de vidas, histórias, trajetórias. O mito nos conta que essas cabeças se duplicavam quando degoladas, emergindo do lugar de onde foram tiradas, réplicas monstruosas na superficialidade das aparências e, por se dividirem sobremaneira, formavam um “mar de cabeças sedentas e

desesperadas”, no qual os homens naufragavam. Hércules, com o auxílio de seu sobrinho, aprendeu que para vencer a Hidra de Lerna era preciso cauterizar com o fogo o local de onde a cabeça fosse cortada e o herói assim o fez. Porém, teria que enfrentar a cabeça imortal que permanecia viva mesmo depois de cortada; e, por isso, seguiu o conselho de Hermes, abriu uma cova, enterrou a cabeça, pôs uma pedra sobre ela e vigiou-a pelo resto da vida. Salis em *Ócio Criador, Trabalho e Saúde – lições da antiguidade para a conquista de uma vida mais plena em nossos dias* (2004) utiliza essa história para ilustrar as vicissitudes humanas; em relação à cabeça imortal afirma que ela é como os nossos vícios, *mesmo quando os vencemos, eles continuam vivos e, a qualquer momento podem contra-atacar* (p.134).

Relacionando esse mito às nossas reflexões sobre a formação de professores, vemos que a metáfora das cabeças que ressurgem é perfeitamente aplicável a nossa realidade, pois, apesar de toda a adversidade encontrada, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, por muitos professores de cabeça bem-cheia (que assim o são por escolha, imposição do contexto ou por não terem sido trazidos à luz), observamos que eles, com seu hálito de hidra insistem em tentar ensinar sem se adequar à nova realidade educacional, e, dessa maneira, acabam por amortizar o desejo de aprender que toda criança leva junto de si no primeiro dia de aula e, quase sempre, em vários dias seguintes também.

Além disso, insistem em fazer renascerem suas cabeças de Hidra, que deglutem, mas nada produzem, ou então, não se mostram vigilantes em relação à cabeça imortal, aprisionada, mas que pode contra-atacar a qualquer tempo.

A única forma de vencer essas cabeças é, assim como o fizera Hércules, aprender a cauterizá-las com o fogo do nascimento de uma nova forma de existência intelectual: ser guiado por uma “cabeça bem-feita”, uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e evitar sua acumulação estéril, fruto de uma educação que, segundo Morin, (2003: 33) acabe com a disjunção entre as culturas científica e das humanidades e que, por isso, “daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial”. E, além disso, manter-se vigilante, revisitando e reformando constantemente o pensamento. Salis explica que:

*Sócrates dizia aos jovens que não existiam pessoas viciadas ou virtuosas de nascença; todos nasciam com vícios e virtudes, mas a grande diferença surgiria ao longo da vida, pois alguns iriam dedicar-se ao governo de seus vícios, enquanto outros a eles se abandonariam; aí, sim, surgiria a grande diferença entre o homem virtuoso e o corrupto. Completava ainda dizendo que “o exercício da virtude não era senão a eterna vigilância do vício”. E esta era uma das atividades fundamentais do ócio voltado à transcendência: era dedicar diariamente um tempo para examinar os vícios guardados debaixo da pedra, que cada um tinha em seu imaginário, e buscar formas de mantê-lo sob controle* (2004:134-135).



Partindo dessa reflexão é que nos propusemos a investigar uma forma especial de olhar a formação do professor contemporâneo; acreditamos que um diálogo entre a Didática, a Filosofia e as Artes impulsiona-nos e auxilia-nos a vencer o desafio da complexidade e a encontrar “a sabedoria que perdemos no conhecimento” (Morin, 2003:17).

Em sua obra *Compreender e ensinar no mundo contemporâneo* Rios, ao refletir sobre os desafios apresentados ao educador na atualidade, atenta que estamos vivenciando um momento peculiar no ensino, *na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado*. Em seu estudo, a autora afirma que se *requer, então, mais do que nunca, da Filosofia da Educação o olhar largo, abrangente, na intenção de ver o processo educativo em todos os aspectos sob os quais se apresenta e dos diversos pontos de vista em que se pode enfocá-lo* (2001:56).

Por meio da filosofia da educação, o educador pode transcender o espaço que lhe deram como mero transmissor de conhecimento, como se fosse apenas um canal entre o saber já constituído por outrem e o aluno, que não sabe de sua condição de aprendiz, de ser em formação, enfim, acreditar que: *O ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida, mas o “começo do cultivo de uma mente de forma que o que foi semeado crescerá* (OAKESHOTT, 1968:160).

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser revisitado e reestruturado e nesse espaço de reposicionamento, de reforma do pensamento sobre a prática, sobre o currículo, sobre o aluno e sobre a própria condição de educador. Vale ressaltar que essa Filosofia da Educação:

*(...) precisa contar com a contribuição de todas as áreas do conhecimento, mais especialmente das ciências da educação, que também são provocadas a rever seus estatutos, a atualizar o diálogo com as práticas. A Didática necessita cada vez mais dialogar com a diversidade dos saberes da docência que estão a sua volta. Ela enfrenta o desafio de buscar alternativas para pensar o ensino (...)* (RIOS, 2001: p.57).

A execução desse processo precisa ser delineada pela Prudência. E em sua filosófica, São Tomás de Aquino explica que ser prudente é pautar as ações por uma “*recta, ractio, agibilium*”, ou seja, uma reta razão de agir, a partir da constatação da verdade efetiva dos fatos. Sobre tal abordagem de se conduzir o fazer pedagógico também constata Coelho em *Formação do educador: A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade* (1996:38).

No entanto, não raro, convivemos com uma realidade adversa a essa idéia, pois muitos professores ainda estão impedidos de enxergar a realidade e insistem em negar essa verdade. Daí que, quase sempre, são levados a entrar no covio da Medusa buscando a verdade \_ não a efetiva dos fatos, mas a que aprenderam a desejar\_ e são obrigados, por sua incredulidade ou insalubre curiosidade a olhar-lhe diretamente nos olhos e, assim, tornam-se pedras acomodadas em sua imobilidade pedagógica e social. Segundo relatos de nossos alunos em campos de estágio, de professores em exercício (feitos em encontros, cursos, simpósios, congressos), os professores que ousam entrar em sala de aula, munidos somente de um instrumental pedagógico ultrapassado (informação, giz e lousa) e tentam encontrar ou despertar a verdade do que acreditam ser educação, olham nos olhos de seus alunos como se mirassem tábulas rasas e disponíveis para se depositar informação; e é nesse momento que são flagrados pela decepção, realmente sofrem o castigo das “mil serpentes da realidade” e petrificam-se, ficam sem ação racional, quase sempre gritam, antes de ficarem paralisados (no que se refere a ensinar), perdem sua condição de educadores e até mesmo a sanidade física e mental, haja vista o crescente número de pedidos de afastamento de professores (especialmente na rede estadual e municipal de ensino) por problemas físicos e psicológicos.

Em sua obra *Still life with four sunflowers*:



<sup>2</sup> GOGH, V.V. *Four Cut Sunflowers*. August-September 1887. Oil on canvas. Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterlo, Netherlands

Van Gogh mostra-nos uma visão que pode ser associada aos professores acima referidos: são como flores ceifadas, cansadas, desgastadas pelo tempo e pela luta contínua, companheiros que comungaram do mesmo posicionamento filosófico e prático-pedagógico, um dia vivo, quente, iluminado, mas que negaram as mudanças que o próprio corpo social pediu; o amadurecimento das sementes, as quais serviriam para alimentar alguns e para fazer perpetuar “a espécie dos girassóis”.

Nesse processo, suas hastes, vítimas culpáveis parecem dirigir preces ou pragas ao céu e murcham; porém, morrem resistentes, impedidos de sorver a abundante água que escorre, no que para eles, talvez pareça um precipício, um lugar que não se pode, quer ou se deve alcançar... ironicamente, um lugar que alcançariam se simplesmente voltassem as suas hastes para o outro oposto, bastaria querer encontrar soluções no avesso das suas atitudes, dos seus ransos defendidos.

Provavelmente faltou a esses girassóis a compreensão de sua condição de flores, formadas pelas centenas de pétalas, pela gravidez originária de suas sementes; suas pétalas não se abriram em busca do sol, ao contrário, ensimesmaram-se, suas hastes tornaram-se fortes para segurar o próprio peso, convertido em fardo. Tais girassóis se privaram de cumprir seu complexo destino: ser útil em todos os seus talentos, girar, agir conforme o contexto, buscar a luz em múltiplas direções, como falta aos professores cumprir sua complexa responsabilidade: ensinar. Delicada e, paradoxalmente, grotesca ironia da vida, da arte e pedagogia.

Dessa maneira, a proposta desse trabalho é o convite para que busquemos o sol “nas viagens às terras alheias”. É aprender com os feitos de Sócrates: segundo Jaeger em *Paidéia* (2001:516) “Xenofonte diz-nos que na companhia de seus jovens amigos Sócrates revia as obras dos antigos sábios, isto é, dos poetas e dos pensadores, para delas tirar algumas teses importantes” ou seja, olhar para os feitos dos grandes homens para contemplar seus acertos e evitar seus erros”, como sugeriu também Maquiavel em sua obra *O Príncipe* (2002), já que ser educador hoje, também se relaciona com o Príncipe e sua necessidade de se manter no poder.

É válido ressaltar que essa metáfora do “Príncipe Educador” não se aplica a uma visão de professor que rege os processos de ensino-aprendizagem com cetro nas mãos, mas sim de um professor que rege como um maestro consciente das possibilidades e da necessidade de autonomia de cada músico, do saber aliado à liberdade e à vontade promovendo uma relação íntima e criativa com o instrumento, reveladora da universalidade e da atemporalidade da obra, ou seja, um educador que fará a manutenção da condição de quem tem o poder de “educare”, que significa criar, alimentar e fazer sair, condição essa a de um príncipe mediador das conquistas de seu povo e, depois, os liberta para que possam instituir seus próprios principados.

Munidos desse discurso em que se mesclam sombras e utopias, embriões de toda mudança, caminhamos em um percurso de investigação da direção da estrada de tijolos amarelos que nos levará ao “mundo de Oz”, onde os objetivos podem ser realizados, onde encontramos a coragem, o coração, o cérebro e o lar que nos faltam mediante nossa crença e merecimento, encontramos outras flores-sol amarelas, as da série Girassóis, de Jocelino Soares - pintor Rio-pretense. Flores as quais poderíamos associar à metáfora plástica da imagem do educador que buscamos: girassóis girantes reunidos em capítulos e inflorescências, gigantes em sua ciência de girassol, resistentes e de profundas raízes, personificados pela arte, com os pés em solo real, sorvendo dele suas dores e suas delícias. Olhando nos olhos do Sol, buscando a verdade deles, olhando-a em nas várias dimensões de seus fascínios e perigos. Girassóis prudentes, retos em suas razões de agir.

Movendo-se em sua infinita dança angular, os girassóis de Jocelino fazem o que é necessário, partindo da verdade efetiva dos fatos, da luz emitida pelo sol. Eles vivem para alimentar pássaros ousados, afoitos para se alimentar e, posteriormente, semear e, alimentam até mesmo os que comem por comer ou são apenas aproveitadores. Essas flores girantes vivem para explodir-se em mil sementes e continuar o ciclo da arte de ensinar a ser “Girassol”, metáfora do homem que venceu o desafio da complexidade, que soube seguir o percurso iluminado e celestial do sol - um ser social.



A obra de 2003, pertencente à série “Girassóis” de Jocelino convida-nos também a compreender o desafio da globalização sobre o qual Morin alude, as partes especiais em sua natureza de flor, de árvore, de tinta, de cor, de pincel, de artista, articulam-se em compõem o todo, e a obra ganha força e valor pela sua visão integral, integrada, global. Os girassóis que fazem a manutenção do dia lembram-nos o que João Cabral de Mello Neto em sua obra *A Educação pela Pedra* ensinou sobre a necessidade da junção entre os pares (galos) no processo pedagógico para anunciarem e fazerem nascer a manhã, a educação:

*1. Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*2.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

No entanto, não podemos nos esquecer de que se por um lado a globalização apresenta-nos a possibilidade de articular diálogos para a construção de um saber integrado, por outro lado, ela nos tenta, também, por seus excessos, à superficialidade e à expansão descontrolada do saber. Morin atenta para o fato de que:

*O crescimento ininterrupto dos conhecimentos dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmuram linguagens discordantes. A torre nos domina porque não podemos dominar nossos conhecimentos. T.S. Eliot dizia: “Onde está o conhecimento que perdemos na informação?” O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber (2003:16).*

Como discorreremos no decorrer do trabalho, nossa proposta de ensino de leitura e produção de textos é enviesada pela busca de referências na história da literatura, da arte e da vida do próprio homem, pois acreditamos ser extremamente difícil ler uma obra como se ela fosse uma parte destituída de um todo individual (autor) e social (leitor, suas vivências e outras obras), bem como não pactuamos com essa prática de produção textual a partir do vazio, que se contrapõe à prática dos artistas consagrados.

Nosso intento é levar o leitor e produtor de textos a conhecer as partes articuladas ao todo em cada tempo e espaço, para que, assim, fazendo “ciência das linguagens”, possa-se investigar seus processos de construção e de desconstrução no decorrer dos tempos, e, depois, empenhar-se em descobertas próprias.

É importante ressaltar a necessidade de promover a expansão do saber que referenda a leitura e a produção textual, porém, é imprescindível trabalhar para que ocorra uma organização intertextual, multi e transdisciplinar, mediada pela *inteligência geral da mente*<sup>3</sup>.

Fazer nascer a sabedoria, trazê-la à luz é um desafio aos educadores, em especial aos de Língua, Produção de textos e Literatura, pois se a globalização propõe a “biblioteca sem muros” (Chartier, 1994) ela também propõe uma multiplicidade de informações que se acumulam, que se estocam e tornam-se estéreis, pois não dialetizam, não adquirem sentido prático e político. Segundo Jaeger (2001:516) “*Sócrates em IV,2,11, censura que o leitor, deixando-se levar por leituras múltiplas e enciclopédicas, esqueça a mais importante de todas as artes: a política, que aglutina todas as outras*”.

Em sua obra *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas nos séculos XVII e XVIII*, Chartier utiliza uma citação de Certeau para apontar um norte que se revela extremamente eficiente: o educador (leitor) deve, por meio da leitura, tornar-se “viajantes de terras alheias” e nos apropriar-se dos saberes nela produzidos para a composição dos próprios:

*Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho\_ mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar (1994: 11).*

Voltando dessas viagens, trazemos sínteses das vivências que construímos e foi justamente isso, o que nos levou a repensar a formação de educadores e de educando a partir delas. Vale lembrar, que esse trabalho

---

<sup>3</sup> Propulsora da habilidade para ler e produzir textos complexos, que nos declarem como atores sociais. Textos esses que promovam a “Maiêutica” referida por Sócrates e inspirada no trabalho de sua mãe, que era parteira.

propõe uma que visão e um relato de experiência que não almeja solucionar em definitivo a crescente distância entre professor e aluno, entre saber e informação; mas sim, a arregalar olhares de educadores e educandos.

Pretendemos, inicialmente, relatar os diálogos que ouvimos e dos quais participamos nessas terras e o que aprendemos deles sobre a formação de professores e, posteriormente, sobre a constituição do texto, da leitura e do leitor. Ensinar a ler e escrever o mundo nos parece ser sinônimo de aprender no mundo, do mundo e para ele.

Por isso, utilizaremos a leitura de obras de arte (literatura, pintura, cinema, escultura) para pensar a formação de formação de professores, mas que tem surtido efeito nas disciplinas de Didática e Práticas Pedagógicas que ministramos nos cursos de graduação: Licenciatura em Letras, Ciências Sociais e Normal Superior – o que talvez se explique pelo fato de que ainda é mais fácil refletir sobre a nossa condição a partir de metáforas verbais ou visuais, já que dessa forma, o afastamento necessário à racionalização é mais provável, e, ao mesmo tempo, o saber dele extraído, permanece como novo traço do pensamento rearticulado.

A leitura de imagens é uma prática utilizada com fins estéticos, mas também didáticos, desde a antiguidade. Segundo, Manguel (2001), muito antes da democratização da leitura de textos verbais, havia uma “democratização” da leitura visual. Dessa maneira, a educação popular, principalmente, promovida pela igreja, fez uso de uma “alfabetização visual” como meio propulsor para se ensinar o que estava verbalmente registrado nas escrituras sagradas: *Em 1025, o símbolo de Arras declarou que “aquilo que a gente simples são podia aprender lendo as escrituras poderia ser aprendido por meio da contemplação de imagens*<sup>4</sup>. E ainda:

*(...) o papa Gregório, o Grande, faria eco às idéias de Nilo: “Uma coisa é adorar imagens, outra é aprender em profundidade, por meio de imagens, uma história venerável. Pois o que a escrita torna presente para o leitor, as imagens tornam presente para o analfabeto, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes vêem a história que têm de seguir, e aqueles que não sabem as letras descobrem que podem, de certo modo, ler. Portanto, para a gente comum, as imagens são equivalentes à leitura.*<sup>5</sup>

Assim, por saber do poder didático das imagens, a igreja as utilizou para segregar suas idéias, para doutrinar os fiéis que não tinham e não poderiam ter, em função da manutenção das relações sociais instituídas, o acesso à leitura, pois a leitura é libertadora e, portanto, perigosa, para as classes sociais dominantes. E isso foi

---

<sup>4</sup> (Sínodo de Arras, capítulo 14, em *Sacrorum nova et amplíssima Collectio*, ed. J.D. Mansi (Paris e Leipzig, 1901-27), citado em Umberto Eco, *IL problema estético di Tomaso d' Aquino*)

<sup>5</sup> (Citado em Claude D'Agens, *Saint Gregoire lê Grand: culture et experience chrétienne* (Paris, 1977) (p.116)

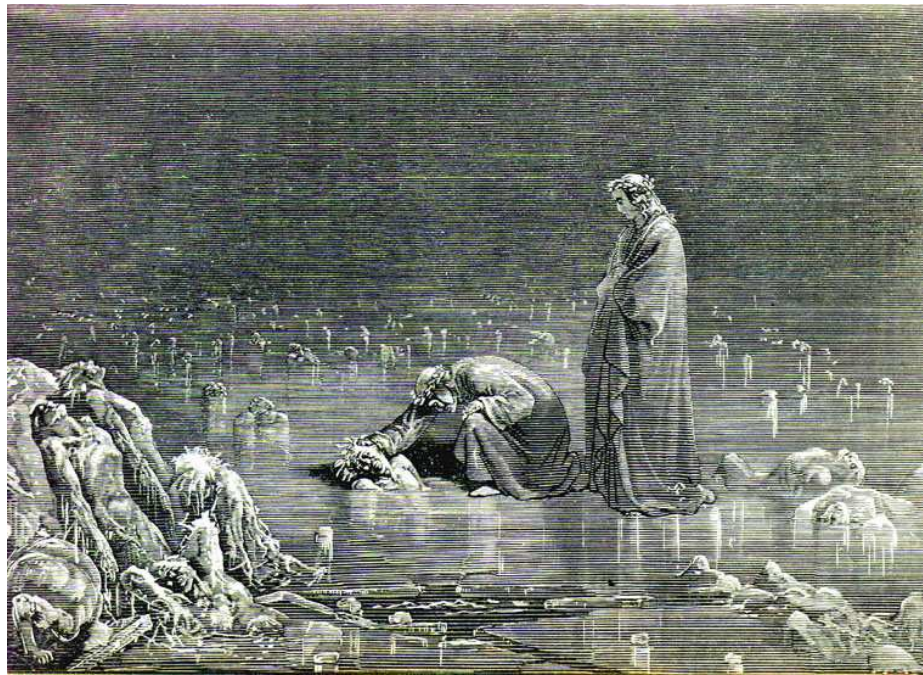
feito tanto por meio das ilustrações nas paredes das igrejas, quanto por meio dos livros de imagens. E, ainda, Manguel explica o sentimento de pertença promovido pela visão sub-repetida das imagens:

*Destinadas aos pobres ou aos seus pregadores, o certo é que tais imagens ficavam abertas no atril diante do rebanho, dia após dia, durante todo o ano litúrgico. Para os analfabetos, excluídos do reino da palavra escrita, ver os textos sacros representados num livro de imagens que eles conseguiam reconhecer ou “ler” devia induzir um sentimento de pertencer àquilo, de compartilhar com os sábios e poderoso a presença material de Deus. Ver essas cenas de um livro \_ naquele objeto quase mágico que pertencia exclusivamente aos clérigos letrados e eruditos da época – era bem diferente de vê-las na decoração popular da igreja, como sempre ocorrera no passado. Era como se de repente as palavras sagradas, que até então pareciam ser propriedade de uns poucos, os quais podiam ou não compartilhá-las com o rebanho, tivessem sido traduzidas numa língua que qualquer um, mesmo uma mulher “pobre e velha” e sem instrução como a mãe de Villon, podia entender (2001:120).*

E, então, nos apropriamos desse saber sobre o poder da imagem e da capacidade que temos de apreendermos, delas, a palavra calada e, a partir daí, promovermos um diálogo entre a nossa realidade e a realidade flagrada ou sugerida pela arte. Dessa forma, adentramos em um universo necessário para a formação e para a reforma do pensamento do educador: o da reflexão, do resgate e da constituição de outras imagens mentais que têm também o poder de ensinar.

Como já enunciamos, os resultados dessa prática de leitura e reflexão sobre a educação e a formação do educador revelaram-se extremamente satisfatórios, o que, provavelmente, é reflexo do fato de que, às vezes, é complexo demais a olhar a realidade nos olhos, porém, precisamos conhecê-la e lidar com ela. Acontece de suportarmos, superarmos e aprendermos mais com a imagem do mar de rostos de Dante Alighiere, na “Divina Comédia”:





do que nos sentirmos como mais um rosto nesse emaranhado de faces ou enxergamos o clamor dos olhos grandes de nossos alunos por meio dos olhos grandes das pequenas mulheres de Jocelino. Mulheres de grandes olhos, a espera que o leite santificado venha nos alimento, como fez às almas do purgatório.



<sup>6</sup> Doré, G. <sup>6</sup> DORÉ, G. (Ilustração do canto XXXI) da obra de *A Divina Comédia* de Dante Alighiere. São Paulo: Gráfica e Editora Edigraf Limitada, 1958.p.140.

<sup>7</sup> SOARES,J. *Série Mulheres de Olhos Grandes*. Painel da Câmara Municipal de São José do Rio Preto.

<sup>8</sup> DELL,AMATRICE, F. 1508.

Essa prática envolve um processo de acrescentar às leituras específicas sobre a formação de educadores às reflexões delas advindas e sugerem outros caminhos em que as encontramos: o caminho das artes que revelam a história social por meio de suas retóricas singulares<sup>9</sup>. É importante ressaltar que ao fazermos essa leitura das obras, viesadas pela educação não pretendemos explicar as imagens, como afirma Manguel em *Lendo imagens*:

*Leituras críticas acompanham imagens desde o início dos tempos, mas nunca efetivamente copiam, substituem ou assimilam as imagens “Não explicamos imagens” comentou com sagacidade o historiador da arte Michael Baxandall “explicamos comentários a respeito de imagens.” Se o mundo revelado em uma obra de arte permanece sempre fora do âmbito da sua apreciação crítica. “A forma”, escreve Balzac, “em suas representações, é aquilo que ela é em nós: apenas um artifício para comunicar idéias, sensações, uma vasta poesia (2001:29):*

Essa interação já é feita há muito tempo por estudiosos que promoveram a relação entre poesia, narrativa, música e educação. E. por ser assim, pensamos ser pertinente promovê-la também com a pintura e a escultura, pois, desde o início dos tempos, a pintura é utilizada para retratar o humano e suas ações, além disso, são importantes elementos de registro histórico e funcionam como direção de conduta para as gerações vindouras. Manguel em *O espectador comum: a imagem como narrativa* explica que:

*Antes das figuras de antílopes e mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos a palma das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez (2001:30).*

Assim, desafiado pelas pinturas, desde o princípio dos tempos, o homem surpreende-se e *deve ir ao encontro dela como se entrasse em uma conversa* (Roger de Piles,1676); nesse diálogo, encontra-se e aprende. Por intermédio da obra pictórica, pensamos o ser (educando e educador), que são “manifestações artísticas da natureza humana” e produzem arte, por meio da arte (a representação do real).

Vale ressaltar que por produzir arte intermédio da arte não significa afastar-se da ciência (a explicação do real), mas sim propor-lhe um casamento, o qual talvez possa gerar os homens que precisamos: autônomos, sensíveis, curiosos, corajosos, artistas, na concepção referida por Read *o objetivo da educação é a formação de artistas \_ pessoas eficientes nos vários modos de expressão* (2001:12).

---

<sup>9</sup> Aristóteles em sua obra “Arte Retórica” define retórica como a arte de se fazer acreditar. Nesse sentido, a obra pictórica é concebida por meio de um intenso processo de elaboração realizado a partir de cores, tons, sombras, formas, que constituem imagens, as quais sugerem múltiplos sentidos e significados que nos encantam, manipulam, convencem da verdade especial, única que projeta.

Essa abordagem traz a análise de obras de arte para o espaço da aula para formação de professores e treina a habilidade de estabelecer relações, separações, análises e sínteses, de compreender o eco das entrelinhas de um texto, a organicidade da linguagem, a pluralidade de significados, a importância e o espaço que existe para a diversidade, enfim, utiliza princípios organizadores que permitem ligar os saberes e dar-lhes sentidos (MORIN,2003:22), já que sua prática se inicia com o aborto da acomodação e instiga, estimula e desperta a curiosidade que *muito frequentemente é aniquilada pela instrução*.

Assim, o objetivo dessa prática é *encorajar, instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época* (MORIN,2003:22). Espera-se, com tal procedimento, que o educador que concebe sua formação nesses moldes tenha mais possibilidades de ensinar para a superação da fragmentação e da superficialidade, a fim de que os seus alunos possam ler o mundo a si mesmos como um todo e não como se tudo fosse constituído por partes esparsas, que não se relacionam, complementam, interagem.

Com base nisso, este trabalho apresenta um diálogo entre arte e realidade do ensino, entre o homem e a arte que ele cria e que também o recria, o sintetiza e, às vezes, o supera, ou ensina a superar, bem como entre a Prática pedagógica, a Filosofia e a Didática, para que, assim possa-se fazer a Paidéia<sup>10</sup> \_ e a Maiêutica<sup>11</sup> de professores de Línguas e produtores de Linguagem.

Enfim, temos ciência e fé na importância do desenvolvimento humano e educacional por meio da estimulação dessas habilidades e competências, por meio de práticas em que ciência e arte interagem. Tal qual pólen de girassol essas possibilidades de aprendizagem, despertadas por essa forma de trabalho, devem ser lançadas ao vento para que proliferem e façam nascer flores girantes, em cada lugar em que o florescimento se faça possível e ou necessário.

Buscando caminhos possíveis para uma educação de melhor qualidade, não pretendemos conceber um modelo de professor, já que a idéia de modelo se dissolve na discussão sobre os vários conceitos de perfeição. Ao ousarmos refletir sobre o perfil do professor, temos que dialogar com a complexidade da experiência pedagógica e nos orientarmos no sentido de que o professor que melhor ensina é também o que melhor se adequa, o que melhor promove um dueto entre a cultura escolar e a cultura do aprendiz.

E, assim, buscaremos, nas terras alheias, consagradas por todas as artes, em especial a literatura, a sedimentação para os nossos pés de girassol.

---

<sup>10</sup> Formação do homem integral, que é o ideal grego de perfeição.

<sup>11</sup> Maiêutica socrática já referida neste trabalho, que significa fazer nascer, trazer à luz.

**Bibliografia:**

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del priori – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. (dir.) *Práticas de Leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. Estação Liberdade.
- \_\_\_\_\_. R. CAVALLO, G. (org.) *História da Leitura no Mundo Ocidental I*. Trad. Fulvia M.L. Moretto (italiano); Guaciara Marcondes Machado (francês); José Antônio de Macedo Soares (inglês). Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 2002. 1e da 2<sup>a</sup>.reimpressão.
- COELHO, I.M. Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: *Formação do Educador*. São Paulo: Editora Unesp, v.1.1996.
- JAEGER, W. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LAUAND, J. *A Arte de Decidir: a Virtude da Prudentia em Tomás de Aquino*. Conferência. Em diálogo com Tomás de Aquino – conferências e ensaios. São Paulo: Mandruvá. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Notas de aula*. Curso de Filosofia Medieval. USP, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Provérbios e Educação Moral*. São Paulo, 1997.
- MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. 2ed.
- \_\_\_\_\_. *Lendo imagens*. Trad. De Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MORIN, E. *A Cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NETO, J.C. - *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.
- SALIS, V.D. *Ócio criador, trabalho e saúde – lições da antiguidade para a conquista de uma vida mais plena em nossos dias*. São Paulo: Editora Claridade, 2004.

## SOBRE O TÓPICO SENTENCIAL, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Jair Barbosa da Silva\*

**Resumo:** Neste artigo far-se-á uma breve revisão na literatura sobre o tópico sentencial, item bastante mencionado nos estudos lingüísticos de base formal e funcional, mas ainda carente de estudos mais detalhados. A discussão que faremos neste espaço, no entanto, será pautada apenas nos trabalhos de orientação funcionalista sobre o tópico. Para tal, lançaremos mão dos trabalhos de Pontes (1987), Givón (1995) e Pezatti (1992 a 1998).

**Palavras-chave:** tópico, ordem de palavra, funcionalismo.

**Abstract:** In this article one brief revision will become the sentential topic in literature, item sufficiently mentioned in the linguistic studies of formal and functional base, but still devoid of more detailed studies. The discussion that we will be made in this space, however, will be only based in the works of functionalist orientation on the topic. For such, we will launch hand of the works of Pontes (1987), Givón (1995) and Pezatti (1992 to 1998).

**Key-words:** topic, word-order, functionalism.

### 1. Introdução

Certamente o termo *tópico* é bastante veiculado no âmbito da literatura lingüística, seja ela de base formal ou funcional. No entanto, essa categoria lingüística não é tratada de forma comum entre as perspectivas de abordagens da língua – e nem poderia – o que pode causar algum tipo de equívoco aos mais ingênuos ou mesmo àqueles estudiosos experientes mais radicais. Isso se justifica porque cada perspectiva lingüística analisa o *tópico* sob um viés específico, portanto, quando um formalista fala em *tópico*, necessariamente não está tratando do mesmo *tópico* de que falam os funcionalistas. E mesmo entre estes há divergências, o que parece justificar-se por haver, como lembra Neves (1990), a existência de funcionalismos.

A título de ilustração veja-se o que alguns dicionaristas definem como sendo *tópico*. Para Dubois (1993: 590), *tópico* é o mesmo que tema.

---

\* Mestrando em Lingüística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Numa frase assertiva, chama-se tema o constituinte imediato (sintagma nominal) a respeito do qual se diz alguma coisa (predicado): o tema pode ser ou não sujeito da frase. Por exemplo: o livro e Pedro são temas das frases seguintes: *O livro está na mesa* e *Foi Pedro que eu vi ontem*. Dubois (Op. Cit.: 581)

Já para Crystal (2000: 255) o tópico é o

Termo usado na SEMÂNTICA e na GRAMÁTICA como parte de uma caracterização binária da ESTRUTURA DA SENTENÇA, alternativa à caracterização tradicional SUJEITO-PREDICADO; o oposto de tópico é COMENTÁRIO. O tópico de uma sentença é a pessoa ou coisa sobre a qual se fala algo, enquanto que o que se falou a respeito desta pessoa ou coisa é o comentário. A utilidade da distinção é permitir afirmações gerais sobre as relações entre as sentenças que não ficam claras com a distinção sujeito/predicado (ou outros contrastes do mesmo tipo). O tópico frequentemente coincide com o sujeito da sentença (ex.: *Um homem / está se aproximando de casa*), mas não necessariamente (*Lá está o homem / que me ajudou*) e, mesmo quando é um sujeito, não precisa vir em primeiro lugar na sentença (ex.: *José Silva meu nome é*). Às vezes, é chamado de “sujeito psicológico”.

Em Camara Jr. (1986) não há menção ao termo *tópico* ou *tema*, ao menos enquanto verbetes. Aliás, o autor faz sim menção ao termo tema, mas na acepção mórfica da coisa. Ou seja, enquanto parte do vocábulo flexional.

Como se pode observar, a noção de *tópico* é bem abrangente e também distinta de autor para autor. Os dicionaristas citados apenas demonstram as várias possibilidades de se lidar com essa categoria lingüística. É bem verdade que não se pode exigir de um dicionarista uma definição de um verbete que dê conta dum item específico por completo. Ainda assim é notória a distinção feita pelos autores ou a insuficiência delas. Ora, dizer que o tópico de uma sentença “*é a pessoa ou coisa sobre a qual se fala algo*”, além de ser insipiente, pode levar o leitor incipiente a crer que tópico e sujeito são a mesma coisa como, aliás, sugere Crystal (Op. Cit.). Em se consultando uma gramática de língua portuguesa, o conceito mais comum que se pode encontrar de sujeito é este: ser ou coisa sobre o/a qual se diz algo. Dessa forma, parece ser insuficiente a definição de Crystal acerca do tópico, como a de Dubois também o é.

Se num simples confronto de verbetes de dicionários encontram-se pontos de vista tão divergentes sobre o tópico, imagine-se quando se buscam referências acerca do assunto em autores diversos, de orientação teórico-lingüística distinta. É o que será feito no decorrer deste artigo com a finalidade de discutir a pertinência das propostas apresentadas pelos autores selecionados.

Para os fins deste trabalho, serão tomados por base três autores, de orientação funcionalista, cujos trabalhos versam sobre o tópico sentencial, a saber: Pontes (1987), Givón (1995) e Pezatti (1992 a 1998). A seqüência cronológica dos trabalhos não foi feita propositadamente, porém parece sugerir que está havendo certa preocupação em se empreender pesquisas sobre o assunto. Também se faz necessário ressaltar que os três autores ora citados, apesar de tomarem o funcionalismo como base norteadora de seus trabalhos, adotam perspectivas distintas a respeito do tópico.

É claro que essa questão não anula, em hipótese alguma, a co-relação entre os autores. Primeiro porque o tópico é uma categoria comum a todas as perspectivas de estudo funcional; segundo porque, como bem sugere Neves (1990), não temos apenas um funcionalismo, mas funcionalismos, o que permite abordagens diferenciadas dos fenômenos lingüísticos e no caso em particular, do tópico.

A proposta de cada autor será exposta na seqüência seguinte: Pontes, Givón e Pezatti. Sempre que possível, além de apresentar o que defendem os autores do ponto de vista teórico, far-se-á a exposição de suas análises a fim de se verificar como abordam a questão do tópico e dela dão conta. Para fins metodológicos de ilustração das teorias expostas pelos autores, serão usados os exemplos por eles propostos, bem como sentenças de conversação espontânea coletadas pelo autor desse texto.

## **2. A proposta dos autores**

### **2.1. Pontes**

A obra de Pontes a que se faz referência neste trabalho está subdividida em sete capítulos, os quais podem ser lidos separadamente. São artigos que fazem parte da experiência acadêmica da autora de 1980 a 1982 e que, reunidos em livro, com o título de *O tópico no português do Brasil*, abordam, não só a questão do tópico, mas também outros temas a ele relacionados, como a ordem dos constituintes sentenciais na oração. Para este trabalho, serão úteis, em especial, os capítulos um – *Da importância do Tópico em Português* – e três – *Topicalização e Deslocamento para a Esquerda* –, em que a autora centra sua discussão no tópico.

Para Pontes (1987), com base na tipologia das línguas proposta por Li e Thompson (1976), as línguas são divididas em quatro tipos:

- a) *Línguas com proeminência de sujeito, em que a estrutura das sentenças é bem mais descrita como de sujeito-predicado;*
- b) *Línguas com proeminência de tópico, em que a estrutura das Ss é bem mais descrita como de tópico-comentário;*
- c) *Línguas com proeminência de tópico e sujeito, em que há duas construções diferentes;*
- d) *Línguas com proeminência de sujeito ou tópico, em que o sujeito e o tópico se mesclaram e não se distinguem mais os dois tipos.*

Após apresentar a tipologia acima transcrita, a autora cita exemplos de línguas que se encaixam numa ou noutra tipologia e diz que o português, apesar de ter sido considerado por muito tempo uma língua com proeminência de sujeito, pode ser, hoje, considerado com proeminência de tópico, uma vez que a quantidade de ocorrência de construções tópicas na modalidade oral é muito abundante. A autora, referindo-se às construções tópicas, ainda diz que “a maioria delas ainda não foi objeto de nenhum estudo detalhado até o momento” (Pontes 1987: 12), o que parece ser verdadeiro. Uma busca na literatura sobre o assunto é suficiente para se perceber a pouca consistência dos trabalhos publicados ou uma grande dificuldade em se estabelecer o que, de fato, é um tópico ou ainda como essa categoria é configurada na língua.

Uma questão relevante apontada pela autora diz respeito ao fato de que fazer o estabelecimento do tipo de uma língua não é fácil, haja vista que lingüistas e gramáticos partem do “pressuposto de que sujeito-predicado é uma construção universal”. A esse respeito, o trabalho de Pezatti não apresenta dificuldades, pois a autora, tomando por base a proposta de Dik (1981 a 1989), sugere que as noções de sujeito e predicado são de competência da sintaxe ao passo que noção de tópico é de competência da pragmática.



Em sendo assim, parece não haver necessidade de se fazer uma tipologia das línguas tomando-se como referência a proeminência de sujeito ou de tópico, uma vez que são aspectos pertencentes a componentes distintos – sintaxe e pragmática, respectivamente – parecem ser categorias co-existentes, pois. Para Pontes, sobretudo no português coloquial informal, é comum encontrarmos sentenças como:

(1)

- a) *Essa bolsa as coisas somem, aqui dentro<sup>1</sup>.*
- b) *Essa bolsa aberta aí, eu podia te roubar a carteira.*
- c) *As cadeiras optativas, cê precisa ter um conhecimento bom primeiro.*
- d) *Eu agora, cabô desculpa de concurso, né?*

Conforme Chafe, Li e Thompson (*apud* Pontes, 1987: 13) “o que caracteriza o tópico nas línguas como o chinês<sup>2</sup> é ele estabelecer um quadro de referência para o que vai ser dito a seguir”. Segundo a análise de Pontes, o comentário é sempre feito com uma estrutura completa, ou seja, com sujeito e predicado. Para ela a relação estabelecida entre o comentário e o tópico das Ss (sentenças) acima é apenas semântica. Na visão da autora “não se pode dizer que um elemento da sentença-comentário foi ‘topicalizado’”. O SN ‘as cadeiras optativas’, aos olhos da autora, não é possível de ser considerado como um caso de deslocamento para a esquerda da “construção completa” – sujeito/predicado.

Para sustentar sua argumentação, Pontes diz que o contexto em que a sentença foi produzida não permite interpretações do tipo “*As cadeiras optativas, cê precisa de um conhecimento bom antes de cursá-las*”. Quanto à análise de Pontes cabe um questionamento: se o SN “as cadeiras optativas” não pode ser interpretado como tópico, por que chamá-lo de tópico? A própria autora diz que “a relação entre o tópico [referindo-se ao constituinte “*as cadeiras optativas*”] ao e o comentário é puramente semântica”. E ainda, em casos em que a relação não é “puramente semântica”.

---

<sup>1</sup> Dados retirados de Pontes (1987: 13)

<sup>2</sup> A referência aqui ao chinês é feita por ser esta língua considerada como uma língua com proeminência de tópico. Os autores citados por Pontes, e ela mesma, vão ao extremo de dizer que o verdadeiro tópico é o do chinês.

No tocante à proposta de Pontes para a questão do tópico, convém lembrar a ênfase dada ao discurso, aqui entendido como fala, pela autora. Na sentença “*O Mardônio pifou o freio de mão do carro e ele foi levar na oficina*”, construção similar à ocorrência do tópico chinês, foi proferida num contexto em que se perguntou “E o Mardônio?”; daí, segundo a autora, o porquê de a sentença começar com esse SN, ou seja, há, nesse caso, uma retomada do que foi dito antes.

Pontes, à certa altura de seu trabalho, sente a necessidade de fazer esclarecimentos sobre a possível ambigüidade da palavra tópico. “Essa palavra tem sido usada na literatura sobre discurso, com um sentido mais geral, próximo de assunto”, sentido previsto tanto na proposta de Pezatti como na de Givón . Contudo, Pontes (1987: 15) diz usar o termo tópico num sentido mais restrito, “referindo-se a construções que estão mais próximas da sintaxe, eu diria que no limiar entre a sintaxe e o discurso”. A grande questão é saber qual o limiar entre sintaxe e discurso. Pontes fala de uma “quase-sintaxe”, isso existe? Não seria mais adequado pensar que determinados usos discursivos (entenda-se como fala em contextos e com finalidades específicos) configuram determinadas construções sintáticas como as construções tópicas? Uma questão a ser (re)pensada.

Ainda citando Chafe sobre o “quadro de referência” característico do tópico, este pode ser *espacial, temporal* ou *individual*. Para Chafe, no inglês ocorrem construções similares ao chinês com determinados advérbios temporais como em “Tuesday I went to the dentist”; no inglês, no entanto, na maioria dos casos a preposição é obrigatória, ao contrário do chinês. Nesse sentido, as construções do português coloquial, afirma Pontes, estão mais próximas do chinês, uma vez que é bastante comum o não uso da preposição, como se pode ver nos dados abaixo.

(2)

- a) *O seu apartamento entra muita poeira<sup>3</sup>?*
- b) *Agora o CESMAC tudo é pago.*
- c) *Recife tá uma violência terrível.*
- d) *A UFAL, à noite, as aulas vai até dez horas e olhe lá.*
- e) *Próximo ano eu só vô tirá dez em Matemática.*

“Numa abordagem transformacional, dir-se-ia que quando se topicaliza o adjunto adverbial temporal ou de lugar, suprime-se a preposição”, Pontes (1987: 17). Para Pontes, as

---

<sup>3</sup> Dados coletados de conversas informais.

ocorrências topicalizadas não são um privilégio dos locativos e dos indicadores de tempo. Em português qualquer SN pode ser topicalizado, portanto.

Gostaríamos ainda de ressaltar dois aspectos importantes da proposta de Pontes: o primeiro diz respeito às características do tópico nas línguas de tópico; o segundo, às características das línguas de tópico. Esses dois aspectos estão sintetizados nos quadros abaixo.

### 1. CARACTERÍSTICAS DO TÓPICO NAS LÍNGUAS DE TÓPICO<sup>4</sup>

CARACTERÍSTICA	TÓPICO	SUJEITO
<i>DEFINIÇÃO</i>	+	-
<i>RELAÇÕES SELECIONAIS</i>	-	+
<i>DETERMINADO PELO VERBO</i>	-	+
<i>PAPEL FUNCIONAL</i>	+	-
<i>CONCORDÂNCIA VERBAL</i>	-	+
<i>POSIÇÃO INICIAL NA SENTENÇA</i>	+	-
<i>PROCESSOS GRMATICAIS</i>	-	+

### 2. CARACTERÍSTICAS DAS LÍNGUAS DE TÓPICO

CARACTERÍSTICA	OCORRÊNCIA EM PORTUGUÊS
<i>PASSIVIZAÇÃO</i>	Não há ou é muito rara.
<i>SUJEITOS VAZIOS</i>	Não há, diferentemente do inglês e do francês, com o <i>it</i> e o <i>il</i> , respectivamente.

---

<sup>4</sup> É importante considerar alguns fatores quando da leitura do quadro acima, a saber: I. a oposição tópico/sujeito se deu porque se levou em conta a questão das línguas em que se tem proeminência de tópico em relação às que têm proeminência de sujeito; II. todas as características referentes ao tópico são bastante rígidas, mas isso não implica a impossibilidade de haver uma ou outra que supere essa rigidez. A concordância, apesar de muito rara, exatamente porque o verbo seleciona o sujeito e não o tópico, pode se dar com o tópico.

<i>"DUPLO SUJEITO"</i>	Ocorre, o que é típico das línguas de tópico.
<i>CO-REFERÊNCIA</i>	É estabelecida com o tópico e não com o sujeito.
<i>RESTRICÇÕES DO TÓPICO</i>	Não há, qualquer SN pode ser tópico.
<i>SENTENÇAS BÁSICAS</i>	As sentenças de tópico não são derivadas; são por elas mesmas básicas.

As características expostas nos dois quadros acima são adotadas por Pontes de Li & Thompson (1976) e, apesar dos quase 30 anos, ainda são bastante atuais no sentido de que dá conta das ocorrências de tópico no português falado. Com isso, está-se admitindo que a proposta de Pontes para análise das sentenças de tópico se faz coerente dentro do quadro teórico adotado por ela. É claro que alguns aspectos pela autora adotados, como a noção de deslocamento à esquerda<sup>5</sup>, parecem não mais fazer sentido para os estudos da sentença, sob a ótica do funcionalismo. Convém lembrar, todavia, que isso é passível de alguma relatividade, se se considera a existência de funcionalismos, como já foi mencionado anteriormente.

## 2.2. Givón

Para Givón concebe o tópico como uma categoria híbrida, o qual se estrutura hierarquicamente de forma organizada e sintaticamente de modo linearizado no discurso. Na sentença, o tópico é mencionado pelo falante e pode ser representado por um SN pleno, por um pronome ou por anáfora zero. Na proposta de Givón está também incluída a idéia de que, no

---

<sup>5</sup> De acordo com Pontes (1987: 65) “na literatura americana de origem transformacionalista, os lingüistas costumam distinguir, entre as construções de tópico, aquelas que são geradas através de uma regra de Topicalização (Top) das que o são através de uma regra de Deslocamento à Esquerda (D.E.)”. Essa distinção é proposta por Ross (1967) e caracteriza-se, basicamente, pela ausência de um pronome cópia nas construções com tópico, enquanto que nas construções com deslocamento à esquerda, o pronome cópia aparece. Para Ross *apud* Pontes (Op. Cit.) numa sentença como “Beans I don’t like” ocorre tópico uma vez que não há o pronome cópia; já em “The man my father works with in Boston, he’s going to tell police that ...” ocorre deslocamento à esquerda, pois o pronome cópia está aí retomando o elemento deslocado.

texto, certos tópicos recobrem outros, de tal forma que é legítimo falar em tópicos e subtópicos. Para esse autor, “Topicality is a property of the nominal participants (referents’ NPs) in clauses. Propositional information about states or event, coded as clauses, tends to be about same participant(s) in the state/event”, Givón (1993: 201).

No entender desse lingüista, quando um “event” ou “state” é topicalizado, ocorre sempre uma nominalização, daí o sujeito ou o objeto passa a constituir outra sentença. Na concepção de Pontes, mesmo que de forma pouco explícita, essa idéia também está presente. É só lembrar que a autora diz que todo SN pode ser tópico. Em Givón, além de se afirmar essa ocorrência, se demonstra como ela ocorre.

**a. Topical agent**

He surprised Sylvia by showing up with flowers.

**b. Topical event**

His showing up with flowers surprised Sylvia.

Para Givón (Op. Cit), as sentenças acima são codificadas de duas maneiras distintas: em a) “the agent is topical, and thus occupies the subject position”; em b) “the whole event clause is topical, and is thus nominalized and made the subject”. De acordo com Givón, a topicalidade não constitui um fenômeno no nível da sentença, mas sim no nível do discurso, muito embora haja uma manifestação gramatical “at the clause level”. O tópico é, portanto, uma noção discursiva codificada pelos falantes e depreendida pelos ouvintes.

De forma muito sumária, convém apontar alguns aspectos relevantes da proposta de Givón (1993)<sup>6</sup> no que se refere à topicalização. O tópico, na concepção givoniana, constitui um domínio funcional complexo, não é uma entidade atômica, discreta, é antes uma noção escalar que se manifesta num contínuo. A esse respeito Givón propõe uma escala que implica o nível de continuidade da codificação do tópico. Nessa escala são incorporados elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos: *anáfora zero, pronome átono, pronome tônico, SN definido deslocado para a direita, SN definido em ordem neutra, SN deslocado para a esquerda, SN em topicalização contrastiva, construção clivada / de foco e SN indefinido referencial.*

---

<sup>6</sup> Saliente-se que as questões aqui colocadas acerca do tópico tomam por base Givón (1993). Há, no entanto, propostas mais recentes desse autor, às quais não se teve acesso quando da elaboração deste texto.

Ainda em relação à topicalidade, Givón apresenta dois itens – acessibilidade e importância – que nos parecem relevantes, a saber: a) “informação mais importante ou urgente tende a ser colocada primeiro no fluxo”; b) “informação menos acessível ou menos previsível tende a ser colocada primeiro no fluxo”. Isso implica dizer que as construções topicalizadas são sempre sentenças cuja informação é desconhecida do ouvinte, ou que o falante quer prender a atenção do ouvinte com uma informação julgada por ele importante.

Esses elementos têm sido considerados por Givón como subitens da topicalidade, os quais são definidos, respectivamente, por anáfora e por catáfora. Daí é natural que as construções tópicas apareçam na posição inicial do discurso como forma de codificar informações imprevisíveis e/ou importantes. Nesse aspecto, a proposta de Givón se aproxima à dos demais autores (Pontes e Pezatti), sobretudo no que diz respeito à posição das construções tópicas.

Tomando-se a sentença (2) d “*A UFAL, à noite, as aulas vai até dez horas e olhe lá.*” a título de exemplificação, em que “a UFAL” é o constituinte topicalizado, é possível perceber que se trata de uma informação sobre a qual o falante quer centrar a atenção do ouvinte. Considerando o contexto<sup>7</sup> em que ela foi produzida, não se pode deduzir que o constituinte topicalizado é uma informação nova ou pouco previsível para o ouvinte. Trata-se, antes, de uma informação tida como relevante para o falante e naquela situação discursiva específica passada para o ouvinte. Ora, o falante poderia topicalizar qualquer um dos SNs da sentença – “à noite”, “as aulas” e assim por diante –, no entanto, não o faz. Por quê?

### 2.3. Pezatti

Tomando a linguagem com um “instrumento usado para propósitos essencialmente comunicativos” Pezatti (1998: 133) diz que “só é possível compreender adequadamente as expressões lingüísticas se forem consideradas operando em circunstâncias efetivas de interação verbal”. A partir dessa concepção de linguagem, a autora justifica a necessidade de se analisar a língua, a que ela chama de estrutura gramatical, a partir de contextos distintos, o que implica a atribuição de diferentes funções pragmáticas aos constituintes das sentenças. Funções

---

<sup>7</sup> Alunos da própria UFAL conversando entre si nos corredores da Instituição sobre o horário de funcionamento desta em relação a outras instituições de ensino superior de Maceió.

pragmáticas, segundo a autora, dizem respeito “ao conjunto completo de conhecimento, crença, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis ao falante no momento da interação”, Pezatti (Op. Cit.: 134).

De antemão, já podemos notar que a autora não terá o problema de tratar funções sintáticas como sujeito e predicado por funções pragmáticas como tópico, foco, etc. Isso fica evidente no momento em que ela define funções pragmáticas. Estas, de acordo com o que propõe a autora, nada têm a ver com a noção de sujeito e ou de predicado. Essa autora adota a proposta de Dik (1980), que determina três níveis de função na descrição das expressões lingüísticas, a saber:

1. *Semantic functions: Agent, Goal, Recipient, etc;*
2. *Syntactic functions: Subject and Object;*
3. *Pragmatic functions: Theme and Tail, Topic and Focus.*

Para Dik (1980: 3)

Functional Grammar is called “functional” not only because it is based on a functional view of the nature of language, but also because functional or relational notions, as opposed to categorial notions, are given a central role in the description of linguistic expressions”.

Parece que o trato feito dessa forma presta-se a não pensar, por exemplo, que em sentenças do tipo “O João, ele é professor” há dois sujeitos, o que seria um equívoco. Veja-se, então, o que propõe a autora para a questão do tópico.

Para início de conversa, ela aponta que há “uma grande confusão na consideração das funções pragmáticas tópico, foco, antitópico, tema etc” (Pezatti 1998:134). Quer, com isso, dizer a autora que na literatura sobre as funções pragmáticas há divergência entre os autores no tocante aos conceitos veiculados. Em relação ao tópico, por exemplo, há quem o trate como constituinte

deslocado à esquerda, ou simplesmente como informação dada e, por vezes, é confundido com sujeito, categoria sintático-semântica, e ainda com tema.

Tomando como fundamento a proposta de funcionalismo de Dik (1981 – 1989), a qual sustenta que cada língua tem um ou mais padrões funcionais para a ordenação dos constituintes sentenciais, conforme representação no esquema abaixo, a autora sugere uma definição, segundo ela, precisa sobre o que é tópico.

A partir do esquema dado,

**P2, P1 (V) S (V) O (V), P3<sup>8</sup>**

P1	Tópico ou foco.
P2	Posição reservada para tema.
P3	Posição reservada para antitema.
S	Sujeito.
O	Complemento.
V	Verbo.
(V)	Verbo.
, (VÍRGULA)	Indica pausa entonacional.

Pezatti sugere que a possível confusão entre tema e tópico se desfaz, uma vez que este só pode ocupar a posição de P1 enquanto que aquele, a de P2.

Para Pezatti (1998) quando se tem algum constituinte da predicação que se encontra na posição de P2 pode haver o equívoco de concebê-lo como tópico, como o faz Pontes (1987), vejamos:

(3)

---

<sup>8</sup> Em Dik (1980: 20) se lê: “the first preference is accounted for by assumption that all languages have one or more “functional patterns” which define a number of crucial positions for constituents to go to. All these functional patterns are in turn hypothesized to conform to the following language-independent pattern-schema: **Theme, P1 (V) S (V) O (V), Tail**”, o que nos faz crer que Pezatti e Camacho fizeram algumas adaptações ao esquema proposto por Dik, a partir das quais resolveram chamar a posição Theme de P2 e Tail de P3. Embora pareça irrelevante esta observação, já fomos questionados sobre o porquê de P2 não ser P1, por exemplo, e P1 ser P2. Para efeito do nosso trabalho, no entanto, adotaremos a nomenclatura usada por Pezatti e Camacho, uma vez que não tivemos acesso a todos os textos de Dik – o texto de Dik citado pelos autores é de 1981a, é possível que o autor tenha dito P2, P3, enfim, são hipóteses.



*De dinheiro, a Vânia não entende nada.*

De acordo com o arcabouço teórico adotado por Pezatti, o constituinte *de dinheiro*, por ocupar a posição P2, só pode exercer a função pragmática de tema; já o constituinte *a Vânia*, por ocupar a posição P1, exerce a função pragmática de tópico, mas também acumula a função sintática de sujeito.

Em relação a tópico e sujeito, embora muitas vezes o mesmo constituinte exerça a função sintática de sujeito, a função pragmática de tópico e ainda a função semântica de agente, não há como confundir porque são funções relacionadas a componentes distintos, defendem Pezatti e Dik.

Ainda com base em Dik, Pezatti classifica as funções pragmáticas em intra e extra-oracionais. São intra-oracionais as funções representadas por P1, ou seja, tópico e foco. Estas são sempre atribuídas a algum elemento da predicação. Já as extra-oracionais são aquelas representadas por P2 e P3<sup>9</sup>. O que parece interessante nessa distinção é a possibilidade de se estabelecer critérios para distinguir tópico das demais funções pragmáticas. Ora, se o tema, por exemplo, está sempre em P2, e, portanto, fora da predicação, jamais será confundido com o tópico; se o antitema está em P3 e, portanto, fora da predicação e à direita dela, jamais pode ser confundido com tópico, foco, tampouco com tema.

Dessa forma o que poderia causar algum tipo de dificuldade seriam os constituintes tópico e foco, já que ambos se inserem dentro da predicação. No entanto, Pezatti (1998) apresenta algumas características do foco como: saliência da informação, marcação entonacional e contraste com algum item da predicação, as quais não se fazem presentes no tópico. Em sendo assim, a confusão a que Pezatti faz referência seria desfeita.

Veja-se então como a autora analisa, com base no esquema acima, as construções tópicas.

Em

O empresário havia saído de Sorocaba por volta das 12h, com destino a Taquarituba (315km a oeste de São Paulo), segundo CMM, primo de MJ e administrador da construtora. Ele levava consigo cerca de US\$ 40 mil para fazer pagamento de funcionários que trabalhavam na construção de casas populares,

---

<sup>9</sup> Cf. Pezatti 1998.

os termos sublinhados exercem a função sintática de sujeito, função semântica de agente e função pragmática de tópico. Ela diz ainda que a função de tópico “apresenta uma entidade sobre a qual a predicação predica alguma coisa”, Pezatti (1998: 137), o que nos parece uma afirmação por demais vaga.

Dik (1989 *apud* Pezatti 1998: 144) diz que o tópico “é um conceito discursivo, já que qualquer discurso, tomado no sentido mais amplo de texto coerente, “fala” necessariamente a respeito de entidades” a que Dik denomina Tópico-Discursivo. A partir desse ponto de vista, surgem as noções de Tópico-Novo (Top-N), Tópico-Dado (Top-D), SubTópico (Sub-Top) e Tópico-Retomado (Top-R), conceitos que não serão discutidos neste espaço, uma vez que estão no nível do discurso e não no da sentença, campo delimitado para a observação do tópico neste artigo.

Em (4), pode-se observar o preenchimento de todas as funções pragmáticas do esquema proposto por Pezatti.

(4)

*Bebida alcoólica, ele gosta muito, o Pedro*<sup>10</sup>.

(...) *bebida alcoólica* é o Tema, que ocupa a posição mais à esquerda da predicação; o pronome *ele*, por acumular concomitantemente a função pragmática de Tópico e a sintática de Sujeito da predicação, posiciona-se em P1, lugar reservado aos constituintes que têm uma função especial, seja gramatical ou pragmática; já o constituinte *o Pedro*, por esclarecer anaforicamente a referência do pronome *ele*, é pragmaticamente um Antitema, e ocupa a posição P3, reservada para essa função. Pezatti (1998: 136).

### 3. Considerações finais

Do que foi dito até então, algumas considerações. Em primeiro lugar, é bom lembrar que, embora adotando perspectivas funcionalistas distintas, os autores a que se fez menção, de alguma forma são coerentes com suas propostas dentro dos seus limites de alcance. Pode-se dizer que há alguma complementaridade entre cada proposta. Considerando-se a descrição feita por Pontes acerca das características do tópico nas línguas de tópico, é possível contrastá-las com o esquema proposto por Pezatti para as funções pragmáticas dos constituintes sentenciais a fim de se obter

---

<sup>10</sup> Dado retirado de Pezatti (1998: 136).

análises mais precisas acerca do tópico. Para o mesmo fim, é possível lançar mão da proposta givoniana de acessibilidade e importância de informações.

As comunhões são possíveis, mas as ressalvas a cada proposta, necessárias. No que diz respeito a Pontes, é válido lembrar a distinção que a autora faz entre tópico e deslocamento à esquerda. O que distingue um do outro, segundo a autora, é a presença do pronome cópia no deslocamento à esquerda e sua ausência nas construções tópicas. Essa é uma distinção não mais feita por Pezatti, por exemplo. Esta autora argumenta que é um princípio da Gramática Funcional a não movimentação de um constituinte de uma posição a outra, o que implica considerar as construções com deslocamento à esquerda também com construções tópicas. É bem verdade que nem sempre o que Pontes considera como tópico equivale à noção desse item na perspectiva de Pezatti. Muitas vezes, o que é tópico na perspectiva adotada por Pontes constitui tema na proposta de Pezatti, e tema aqui não é sinônimo de assunto como propõe Givón, dentre outros autores

Uma idéia proposta por Pezatti (1992 - 1998) que carece ser refutada diz respeito a uma enorme confusão acerca do que é um tópico. Confrontando a proposta dessa autora com a de Pontes e de Givón, pode-se observar que não se trata de uma confusão conceitual, mas sim de perspectivas distintas de se observar o tópico. Aqui é pertinente trazer à memória a célebre frase de Saussure (1916) em que se lê “é o ponto de vista que faz o objeto”.

Com isso, a proposta da referida autora acerca do tópico não se torna desmerecida, até porque é muito coerente, como as demais o são. No entanto, parece pouco convincente tomar-se um quadro teórico dentro do funcionalismo e, a partir disso, desconsiderar as outras vertentes funcionalistas a fim de sustentar essa suposta “confusão” conceitual sobre o tópico.

Sem dúvida a proposta apresentada por Pezatti baseada no esquema elaborado por Dik (1981 - 1989) – P2, P1 (V) S (V) O (V), P3 – é bastante razoável para a localização e ou identificação do tópico a partir da posição dentro da predicação, já que o tópico é, de acordo com esses autores, um constituinte intra-oracional. Nessa perspectiva, a posição define o tópico, mas não só ela.

Aqui convém lembrar Givón, que embora sumariamente apresentado em termos teóricos, concebe o tópico como categoria manifesta na sentença, mas de caráter discursivo e, dessa forma, pode, também, ser analisado no nível do texto. Os demais autores a que faço menção também

comungam dessa opinião. Dik (1989) *apud* Pezatti (1998: 144) diz que “o Tópico é um conceito discursivo, já que qualquer discurso, tomado no sentido mais amplo de texto coerente, “fala” necessariamente a respeito de entidades”.

Em Pontes (1987) se lê que o tópico está no limiar ente a sintaxe e o discurso, o que a autora chama de uma “quase-sintaxe”, ou seja, a lingüista reconhece que o tratamento do tópico não pode ser feito apenas do ponto de vista da estrutura gramatical, da sintaxe – há uma necessidade de se recorrer ao discurso, aqui entendido como fala mais todo o contexto em que essa fala é produzida.

De modo geral, a breve passagem pelos autores supracitados permite tirar-se algumas conclusões: a) a categoria tópico carece ainda de estudos mais detalhados que lhe dêem conta no nível sintático, semântico, pragmático, textual e discursivo; b) a categoria tópico pode ser analisada no nível da sentença ou do texto; c) a categoria tópico pode ser analisada sob perspectiva distintas do Funcionalismo e até de perspectivas formais, sem que, no entanto, uma determinada análise invalide as demais, como tenta fazer Pezatti. Os itens, ora, expostos são apenas minúscula parte do leque de possibilidades de que dispõe a língua(gem) de modo geral e do tópico, em particular.

#### 4. Referências

1. CAMARA JR. J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
2. CAMARA JR. J. M. *Problemas de lingüística descritiva*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
3. CRYTAL, D. *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
4. CUNHA. M. A. F da *et al. Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
5. DECAT, M. B. N. Construções de Tópicos em Português: uma abordagem diacrônica à luz do encaixamento no sistema pronominal: In: TARALLO, F. (org.). *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas: Pontes, 1989.

6. DIK, S. C. *Studies in Functional Grammar*. London: Academic Press, 1980.
7. DIK, S. C. *Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1981a.
8. DILLINGER, M. *Forma e função na lingüística*. DELTA. 1991. vol.7, nº1: 395-408.
9. DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
10. GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
11. LYONS, J. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
12. MARTELOTTA, M. E. e AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. IN: CUNHA, M. A. F da et al. *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 17-28.
13. MUSSALIM, F e BENTES, C. (Orgs). *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2004. V. 3.
14. NASCIMENTO, M. *Teoria gramatical e mecanismos funcionais do uso da língua*. DELTA, 1990. vol. 6, nº1: 83-98.
15. NEVES, M. H. M. *Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
16. PEZATTI, E. G. *A ordem de palavras em português: aspectos tipológicos e funcionais*. Araraquara, SP, 1992. Tese de Doutorado.
17. PEZATTI, E. G. e CAMACHO, R. G. *Ordenação dos constituintes na sentença: uma interpretação funcional*. São Paulo: Alfa, 1997. Nº 41(esp.), p 99-126.
18. PEZATTI, E. G. *Constituintes pragmáticos em posição inicial: distinção entre tema, tópico e foco*. São Paulo: Alfa, 1998. Nº 42, p. 133 -150.
19. PONTES, E. S. L. *O tópico do português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
20. VALENÇA, P. J. da S. *Sintaxe: forma ou função?* IN: MOURA, D. (Org). *Reflexões sobre a sintaxe do português*. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 189-213.

## O E-MAIL E SUA PRODUÇÃO NO MEIO ELETRÔNICO: O SUPORTE AFETA O GÊNERO?

Glenda Demes da Cruz

**Resumo** O número de usuários do e-mail cresce a cada dia, assim como vem se destacando a sua multifuncionalidade. Mandamos uma infinidade de gêneros textuais por e-mail, fazendo uso de programas específicos para a sua produção, assim como reconhecemos o gênero e-mail, em seu freqüente uso nas situações cotidianas. A tecnologia avança cada vez mais, e chega a ser intrigante a sensação de proximidade causada pela troca de e-mails, talvez pela velocidade do suporte, talvez linguagem usada na produção do gênero. O presente artigo resulta de uma breve discussão sobre o e-mail como suporte, como gênero e a interferência do suporte no gênero.

Palavras-Chave: e-mail, suporte, gênero.

**Abstract:** The number of e-mail users grows day after day, as its multifunctionality is increasingly pointed out. A myriad of messages, comprising the most varied text types or genres, is constantly sent via e-mail, by means of software specifically designed for this purpose. With the advent of technology, and consequently, the with the e-mail era, people started to feel more close to each other, maybe because of the velocity of the software, maybe because of the language used for communication through e-mail. This article contains a brief discussion about the e-mail as a medium and also as genre.

Key Words: e-mail, medium, genre.

### O e-mail no espaço cibernético: uma reflexão introdutória

Desde que surgiu o e-mail, no início da década de 70, usuários do mundo inteiro vêm experimentando a comodidade do envio de correspondências diversas através do correio eletrônico, o que jamais se poderia imaginar há três décadas, época em que o correio tradicional, que já foi de uso exclusivo da elite, era essencial para o envio de correspondências.

Da década de 70 até os dias de hoje, o espaço cibernético vem evoluindo significativamente. Hoje, “conversamos” através do computador. Podemos enviar, por exemplo, e-mails, que chegarão ao nosso destinatário em segundos. Se o nosso interlocutor não estiver on-line, terá a mensagem arquivada em sua caixa postal para uma leitura posterior.

Todavia, ainda emergente, o e-mail, enquanto serviço de correio eletrônico tem suas limitações. Podemos enviar, através do correio eletrônico, mensagens com imensa

rapidez; porém tais mensagens podem ser extraviadas, assim como pode ocorrer no correio tradicional. Além do possível extravio de mensagens, também estamos expostos a receber anúncios ou mensagens indesejadas, chamadas de SPAM, em nossa caixa postal.

Ao conversarmos por meio do computador, devemos também estar atentos ao que escrevemos, pois podemos facilmente ser mal entendidos, já que a velocidade possibilita uma sensação de proximidade, mas não nos dá o contexto que a situação de fala oferece.

Se comparado ao serviço do correio tradicional, o correio eletrônico tem limitações espaciais, como, por exemplo, o anexo fornecido pelos softwares. Podemos mandar em anexo, por e-mail, através da internet, qualquer arquivo de que o computador em uso dispuser, todavia o remetente fica limitado ao que está gravado no computador ou disquetes e CDS, assim como ao limite do tamanho do arquivo enviado, pré-definido pelo provedor de acesso à internet.

Refletindo sobre o e-mail, que, em muitas situações, já substitui o correio tradicional, o que faz que o chamemos de “correio tradicional”, quando antes era somente “correio”, observamos a sua multifuncionalidade: mandamos arquivos em anexo por e-mail, escrevemos mensagens, fazendo uso dos programas de e-mail, recortamos pedaços de textos e os colamos no próprio programa de e-mail, entre outras coisas.

Diante de tudo isso, como se daria a produção do e-mail? O e-mail é suporte? É gênero? Como se daria essa relação? Como se organizaria a produção textual nesse gênero emergente da tecnologia digital?

A presente pesquisa se propõe a responder os questionamentos supracitados, envolvendo a produção de um mesmo gênero textual, em diferentes suportes: o papel e o e-mail, com o objetivo de comparar a escrita digital com a escrita convencional e identificar, a partir da comparação desses textos, elementos que pudessem indicar uma tendência característica do gênero e-mail.

Para a formação do *corpus* da presente pesquisa, foram escolhidos dez professores de inglês como língua estrangeira, cinco mulheres e cinco homens, entre 18 e 36 anos, universitários ou com o terceiro grau completo.

Para mantermos um contato com os informantes e sentirmos a intimidade deles com o e-mail, foi feita uma entrevista com cada um deles. A entrevista constava de duas perguntas:

1. Há quanto tempo você usa o e-mail?

2. Como você aprendeu a enviar e-mails?

Os informantes tiveram a sua entrevista gravada, com exceção dos informantes 2, 3, 4 e 6. Esses responderam às perguntas por e-mail, por causa de alguns obstáculos que os impediram de se fazerem presentes. Os dados da entrevista, apesar de não terem sido usados diretamente na análise, serviram de apoio para facilitar meu relacionamento com os informantes.

Cada sujeito recebeu, num primeiro momento, um artigo publicado na revista *New Routes*<sup>1</sup>, intitulado *Feedback on written production: a discussion*, escrito por Maria Edvirgem Zeny (2002). Foi anexado ao artigo o seguinte questionamento sobre o tema abordado:

A autora propõe que o professor deve utilizar os códigos de correção, juntamente com outras técnicas de “feedback” na avaliação dos trabalhos escritos de seus alunos. *Você concorda com essa proposta? Sim ou não e por quê?* (ver anexo 1).

Cada sujeito redigiu um texto em papel, em resposta ao questionamento, expondo sua opinião.

Em um segundo momento, os mesmos sujeitos receberam um outro artigo, publicado no site *Developing Teachers.com*, intitulado *Giving Feedback on Students’ Work – seminar notes*, escrito por Seamus O’Muircheartaigh. Seguindo a mesma metodologia aplicada em relação ao artigo anterior, foi anexado o seguinte questionamento sobre o tema abordado:

*Seamus O’Muircheartaigh propõe que o professor deve assumir três papéis como avaliador dos trabalhos escritos de seus alunos: o de leitor, o de professor de escrita e o de especialista na língua. Você concorda com essa proposta? Sim ou não e por quê?*

---

<sup>1</sup> A revista *New Routes* é distribuída gratuitamente entre os clientes da distribuidora e editora Disal.



Cada informante abriu o seu programa de e-mail e digitou um texto expondo sua opinião. Os comentários produzidos pelos informantes foram enviados para o meu endereço eletrônico ([glendademes@hotmail.com](mailto:glendademes@hotmail.com)).

Não foi dada aos informantes, em nenhum momento, qualquer orientação quanto ao gênero “exposição de opinião” ou quanto ao gênero e-mail, para que fosse preservada a espontaneidade dos informantes na produção dos dois textos, evitando-se, assim, interferência nos resultados.

Os artigos tiveram como tema o retorno que têm os trabalhos escritos pelos alunos. Embora sobre o mesmo tema, os artigos diferiram em seu conteúdo e em sua autoria.

Os sujeitos, professores de inglês como língua estrangeira, foram escolhidos por fazerem parte de um grupo com formação universitária ou já bacharéis, tendo tido, portanto, convivência com diferentes tipos textuais expositivos. O grupo de sujeitos da presente pesquisa é formado por colegas de trabalho e do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada (CMLA) da Universidade Estadual do Ceará. O relacionamento que temos com eles se restringe àquele próprio da mútua convivência no mesmo contexto de trabalho.

Para a escolha do tema dos artigos, foi levada em conta a rotina profissional dos sujeitos, já que lidam – entre outras atividades – com produção escrita. Podia-se esperar, então, mais conhecimento para a leitura dos artigos e, conseqüentemente, mais informação para a produção textual.

Foram analisados os dez pares de textos, de acordo com sua organização nos dois meios: o convencional e o virtual. A organização textual foi avaliada quanto à vinculação do texto ao seu contexto de produção, ao grau de envolvimento do enunciador e sua disponibilidade interativa e quanto aos níveis de registro do texto. Os resultados foram obtidos através do cruzamento dos dados colhidos nos dez pares de textos.

### **Suporte e gênero**

Partindo do conceito bakhtiniano de gêneros textuais, encontramos uma fundamentação para o que se pode definir como o surgimento dos gêneros digitais. Novos gêneros podem surgir através da migração de um suporte para outro, dependendo

das necessidades de interação, pois, como afirma Pinheiro<sup>2</sup>, “a dinâmica e a velocidade que se impõem aos textos e às produções da sociedade contemporânea exigem uma atualização, não só do meio e dos indivíduos, mas também de suas produções.”

Como é sabido, um gênero não é produzido apenas com o material lingüístico. Antes de produzir um texto, seja ele oral ou escrito, o interlocutor questiona-se quanto ao seu conteúdo, seu estilo, sua audiência, sua forma de interação, entre outras coisas. O mesmo acontece com os gêneros emergentes da tecnologia digital: a situação e os recursos para a sua produção, o local, os interlocutores e a forma de comunicação, interferirão na linguagem usada para a produção de um gênero. Como os gêneros textuais surgem a partir de interações discursivas, e o mundo virtual está repleto delas, muitos gêneros textuais usados em nosso mundo real já são caracterizadas como contrapartes do de gêneros textuais situados no espaço cibernético<sup>3</sup>.

O e-mail, objeto da nossa pesquisa, situa-se de forma bastante significativa, no meio eletrônico, e vem substituindo o correio tradicional, sobretudo, no envio da carta. Na prática, fazemos uso do termo para *correio eletrônico, mensagem, formulário, programa*. Na verdade, o termo e-mail hoje substitui quase todas as suas funções. Ao dizermos “Vou te mandar um e-mail”, nos referimos à mensagem eletrônica. Já quando dizemos “Vou te mandar o arquivo por e-mail”, nos referimos ao correio eletrônico; ao dizermos “Anote o meu e-mail”, estamos nos referindo ao endereço eletrônico. Mais do que um termo que substitui funções, o termo *e-mail* também pode ser usado para indicar um gênero e um suporte.

Tratado por Marcuschi<sup>4</sup> como homonímia, o termo *e-mail* tem, na visão do autor, “duas acepções tanto de origem como de função”. O e-mail, como gênero, aproxima-se do gênero carta<sup>5</sup>, sofrendo o que Marcuschi<sup>6</sup> chama de “transmutação de gêneros”, ou seja, a incorporação de um gênero em outro gênero.

Além da carta, muitos outros gêneros podem ser enviados em anexo (recurso fornecido pela grande maioria dos programas de e-mail), *por e-mail*, – como currículos, memorandos, atas, notícias de jornais e revistas, fotos etc. – e podem, ainda, circular dentro do próprio corpo dos programas de e-mail – propostas de emprego, piadas,

---

<sup>2</sup> (2002: 266)

<sup>3</sup> (ver Marcuschi 2004)

<sup>4</sup> (2003: 18)

<sup>5</sup> (Baron, 1997, 2001; Danet; 2002; Marcuschi, 2003)

<sup>6</sup> (2003: 12)

entrevistas, composições e textos diversos – dando origem a uma outra função do e-mail, como suporte do tipo “correio eletrônico”<sup>7</sup>: um meio através do qual circulam diversos outros gêneros.

O e-mail, portanto, visto mais a fundo, parece acumular não somente a característica de gênero virtual, mas também parece atuar como suporte de muitos gêneros não-virtuais. Segundo Marcuschi<sup>8</sup>, o e-mail seria “suporte do tipo correio eletrônico” e, na função de correio eletrônico, um serviço que transporta variados gêneros, “tais como propagandas, ofícios, bilhetes, e-mails, cartas comerciais, relatórios, artigos científicos e assim por diante”.

O tema ainda gera bastante discussões. O espaço cibernético traz uma página chamada *Meta Link* (uma comunidade virtual, contendo uma interessante discussão sobre a caracterização dos vários tipos textuais que povoam a internet, entre eles o e-mail (<http://bbs.metalink.com.br/~1coscarelli/Get7coments.htm>)). Opiniões de anônimos foram registradas e transformadas em uma interessante tabela. Sobre o e-mail, havia treze diferentes opiniões. Uma delas não foi contada, pois não foi claramente explicitada. Das doze pessoas restantes, oito acreditam ser o e-mail um gênero, duas acreditam ser o e-mail um suporte, e duas acreditam ser o e-mail um gênero e um suporte. Os dados apresentados não são suficientes para que se caracterize o e-mail, embora seja relevante essa oportunidade dentro do espaço cibernético para tal discussão.

### **O e-mail suporte**

No início dos anos 70, precisamente em 1971, Ray Tomlinson, um dos engenheiros da empresa norte-americana BBN Technologies, contratada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos para desenvolver uma rede chamada ARPANET, desenvolveu um software, que chamou de SNDMSG<sup>9</sup>. Esse software permitia a transferência de arquivos junto com pequenas mensagens de texto. O mesmo engenheiro criou o símbolo @, que foi usado no primeiro e-mail enviado por ele. De origem mais pragmática do que propriamente social, no início dos anos 70, nascia, então, o e-mail, uma abreviação do inglês ‘electronic mail’.

---

<sup>7</sup> (Marcuschi, 2003)

<sup>8</sup> (2003: 18)

<sup>9</sup> (Paiva, 2004)

Segundo a *Folha de São Paulo online*, Tomlinson não lembra a primeira mensagem que mandou nem para quem a enviou. A única coisa de que se lembra, afirmou, é o fato de que o texto estava todo em maiúsculas.

A própria internet traz várias especulações sobre o conteúdo do primeiro e-mail, enviado por Tomlinson, inclusive, a indicação de que o seu primeiro e-mail continha a seguinte seqüência: QWERTYUIOP. A primeira mensagem enviada, porém, não pôde desta forma se confirmar, pois segundo diz a *Folha de São Paulo online*, Tomlinson lembra apenas ter usado letras maiúsculas, nada mais.

Campbel (1998) menciona em seu artigo que, feitos todos os testes e adaptações, após a garantia do funcionamento do SNDMSG, Tomlinson enviou uma mensagem instruindo os seus colegas a colocar o símbolo arroba (@) entre o login do usuário e o nome do computador provedor. Depois de criado o programa SNDMSG, para o envio de mensagens, “Tomlinson também desenvolveu o READMAIL para sua leitura”<sup>10</sup>.

Entre as décadas de 70 e 80, o uso do e-mail ainda estava limitado apenas àqueles usuários com acesso à tecnologia: pesquisadores ligados à comunidade científica. Segundo Marcuschi<sup>11</sup>, “Durante quase uma década [o e-mail] não tinha mais do que algumas linhas e, embora sua emissão fosse relativamente rápida, a recepção era muito lenta.”

Na década de 90, a explosão mundial da internet tornou o uso do e-mail mais popular, até chegar aos dias de hoje, quando até mesmo quem não tem computador em casa pode ter um endereço eletrônico e checar sua caixa postal no trabalho, na escola, na universidade, em cybercafés etc.

Marcuschi<sup>12</sup> define suporte como “um lugar físico ou virtual”, de “formato específico” e que “serve para fixar e mostrar o texto”. Muitos são os suportes, assim como muitos são os gêneros textuais.

Segundo o autor, o suporte é algo concreto, ou de realidade virtual no caso do suporte da Internet, que aparece freqüentemente em algum formato específico e é voltado para fins comunicativos. Sua função básica é a de fixar o texto, tornando-o um veículo para a comunicação. Existem diferentes tipos de suporte, que podem ir do próprio corpo (tatuagens), a muros (pichações), carros (adesivos), camisetas (texto,

---

<sup>10</sup> (Paiva, 2004: 72)

<sup>11</sup> (2002: 19)

<sup>12</sup> (2003: 6)

foto), e aos tradicionais, como periódicos, livros, murais etc, todos veiculando mensagens neles afixadas.

No caso do espaço digital, e ainda mais especificamente, com relação ao e-mail, poderíamos ver o suporte como o formulário do programa de e-mail. Poderíamos dizer que assim como o papel está para a carta e o bilhete, o formulário do programa de e-mail está para a mensagem de e-mail.

Como vêm aumentando em grande número os usuários do e-mail no mundo inteiro, os programas de e-mail têm aperfeiçoado seus formulários, seja pelo aperfeiçoamento dos elementos já em uso, seja pelo acréscimo de novos elementos funcionais em sua constituição.

O modelo básico e um tanto padronizado do formulário do programa de e-mail consta de três partes<sup>13</sup>: o cabeçalho, o corpo e o anexo. O cabeçalho contém quatro espaços. O primeiro espaço é destinado ao endereço eletrônico do destinatário ou dos destinatários principais [Para:]. O espaço destinado ao endereço eletrônico do remetente [de:], é geralmente fornecido automaticamente pelo próprio programa de e-mail, não constando, portanto, dos espaços a serem preenchidos em sua composição. O segundo elemento, [Cc], de preenchimento opcional, significa cópia (do inglês “Carbon copy”) e é destinado ao endereço eletrônico de um outro destinatário, que está sendo notificado do envio da cópia de uma mensagem que foi remetida ao destinatário principal. O terceiro elemento (Cco), também opcional, significa cópia oculta (do inglês “Blinded Carbon Copy (Bcc)”) e é destinado ao endereço eletrônico de um destinatário, que será notificado do envio do e-mail sem o conhecimento do destinatário ou dos destinatários principais. O quarto elemento (Assunto) é o espaço destinado ao tópico da mensagem, também opcional, embora alguns softwares avisem que a mensagem será enviada sem o assunto e pedem a confirmação do envio da mesma sem a indicação desse tópico.

Teríamos o cabeçalho do formulário fornecido por um programa de e-mail<sup>14</sup>, de forma geral, assim:

<a href="#">Para:</a>		destinatário	
<a href="#">Cc</a>		cópia (opcional)	

---

<sup>13</sup> (Crystal, 2001, Baron, 2001, Paiva, 2004)

<sup>14</sup> O programa de e-mail citado foi o Hotmail, e-mail gratuito fornecido pelo site da Microsoft Internet Explorer.

<u>Cco</u>	cópia oculta (opcional)	
<u>Assunto:</u>	assunto a ser tratado no e-mail	

Figura 3a.: Cabeçalho do formulário fornecido por um programa de e-mail

Quando se recebe o e-mail, os dados encontrados na caixa postal são: remetente, assunto, data e tamanho do documento:

<a href="#">Irandé Antunes</a>	Re: Projeto de dissertação	jun	7 KB
--------------------------------	----------------------------	-----	------

Figura 3b.: Informação constante da caixa de entrada do programa de e-mail

Ao clicar no link gerado pelo nome do remetente – ou pelo assunto – o cabeçalho apresenta as informações fornecidas pelo remetente no ato da produção do e-mail:

<u>Para:</u>	<a href="mailto:brenda@ficticio.com">brenda@ficticio.com</a>
<u>Cc:</u>	
<u>Cco:</u>	
<u>Assunto:</u>	Thank you for the article

Figura 3c.: Dados preenchidos pelo remetente da mensagem de e-mail

A segunda parte em que se divide o programa de e-mail é o espaço para a digitação da mensagem que se quer enviar. A terceira é o anexo, espaço destinado ao envio de qualquer arquivo que esteja no computador, e por onde se pode enviar uma grande variedade de gêneros.

Em suma, o e-mail assume função de suporte quando se presta a veicular, em anexo, ou no espaço fornecido pelos programas para a produção de textos, qualquer tipo de gênero textual. Paiva<sup>15</sup> sugere algumas definições, quando justifica a utilização do termo e-mail em seu trabalho.

O termo e-mail (electronic mail) é utilizado, em inglês, para o sistema de transmissão e, por metonímia, para o texto produzido para esse fim. O mesmo termo é ainda utilizado para o endereço eletrônico de cada usuário. Em português, nos referimos ao

<sup>15</sup> (2004: 71)

canal como correio eletrônico, mas o termo e-mail já está tão enraizado em nossa cultura, que optei por mantê-lo.

O termo e-mail pode ser usado para substituir o sistema de transmissão, o texto produzido a ser enviado e para substituir o correio eletrônico, mas ainda há algo mais a acrescentar. Assim como o termo e-mail pode ser usado para correio eletrônico, mensagem eletrônica, e endereço eletrônico e correio eletrônico, também ressaltamos o uso do termo e-mail para o suporte da mensagem eletrônica. Concordamos com as definições acima e optamos por usar o termo e-mail tanto para fazer referência ao suporte, quanto para fazer referência ao gênero.

### **O e-mail gênero**

O conceito que fundamenta a discussão sobre gêneros textuais é a concepção bakhtiniana sobre enunciado: textos relativamente estáveis dentro da cultura, estabelecidos sócio-historicamente, ou seja, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Desse conceito, parte a idéia de que os gêneros mudam, desde um gênero textual secundário, que deriva do primário, até a sua transmutação genérica.

Marcuschi também se fundamenta em Bakhtin, ao afirmar que os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.” Para o autor, os gêneros surgem, proliferam-se e modificam-se para atender a necessidades sócio-culturais e a inovações tecnológicas. Com o fim de entendermos como se dá tal mudança genérica na sua adaptação às diversas situações pertencentes às culturas em que se desenvolvem, vejamos uma breve observação de Marcuschi <sup>16</sup> sobre o surgimento dos gêneros:

Numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, como o telefone, o gravador, o

---

<sup>16</sup> (2002: 19)

rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e a sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Para atender a necessidades socioculturais e a inovações tecnológicas, o meio e as situações de produção se modificam. A partir do momento que o meio e as situações de produção se modificam, a linguagem utilizada para a produção também se altera. Antigamente, escrevíamos cartas para parentes e amigos, e muitos de nós chegamos até a colecionar selos. Com o passar do tempo, por causa da praticidade da tecnologia, a escrita de cartas se restringiu em muito, prevalecendo, em geral, nos contextos institucionais.

É interessante observar o quanto a praticidade da tecnologia nos permite a sensação de proximidade com o nosso interlocutor. O e-mail, que, em muitos contextos, praticamente substitui a carta, parece ser menos contextualizado em relação à fala, mas mais contextualizado em relação à escrita, o que nos proporciona uma sensação de proximidade. Paiva<sup>17</sup> vê o e-mail como

um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunidade entre usuários de computadores.

Apoiada nesse conjunto de conceitos, consideramos o e-mail um gênero emergente da tecnologia digital, que surgiu a partir das práticas discursivas cotidianas que o antecederam para o espaço cibernético, transformando-se em um gênero com características próprias, algumas já identificadas por estudiosos.

O estudo do e-mail e suas particularidades discursivas vem despertando cada vez mais o interesse dos pesquisadores, e já conta com algumas sugestões bastante simples para a sua organização. Andrade<sup>18</sup> sugere:

[...] Você precisa planejar o que vai escrever, suas idéias precisam ser claras e bem planejadas. Quase sempre você precisa:

---

<sup>17</sup> (2004: 77)

<sup>18</sup> (2002, p. 10)



- 2.2.1.1. Abrir o e-mail com algum tipo de saudação. É sempre bom você cumprimentar quem vai receber a mensagem.
- 2.2.1.2. Expor o motivo do e-mail.
- 2.2.1.3. Solicitar algum retorno.
- 2.2.1.4. Encerrar.

A citação acima, proposta por um manual publicado pela *Folha de São Paulo*, traz algo similar ao gênero carta, o gênero já existente contraparte do gênero emergente *e-mail*. Apesar de sabermos que o uso do e-mail concentra-se, em sua maior parte, na troca de mensagens, sabemos, que muitos outros tipos de texto, além da carta pessoal, podem ser escritos em um programa de e-mail, assim como os elementos contidos nos programas de e-mail vão além dos relativos ao gênero carta.

Crystal<sup>19</sup> fala sobre a produção de mensagens de e-mail. O corpo do e-mail, como ele assim o chama, vem comumente precedido de saudação e fechamento, mas ressalta: “vários tipos de e-mail não têm saudação nenhuma.” Ainda segundo o autor,

entre pessoas que se conhecem, mensagens sem saudação são geralmente respostas imediatamente enviadas, onde a pessoa que responde vê a mensagem como a segunda parte de uma interação entre duas partes (um par adjacente), na qual uma saudação introdutória é inapropriada.<sup>20</sup>

Crystal<sup>21</sup> acredita que “características como a estrutura da tela, as saudações e fechamentos, o tamanho da mensagem, estratégias dialógicas e seu emolduramento, são elementos centrais na identificação do e-mail enquanto variedade linguística”<sup>22</sup>, o que nos revela traços do gênero que o antecedeu (a carta), mas com características que lhe são peculiares.

Com a finalidade mais freqüente de troca de mensagens, o e-mail é visto como um texto compacto e carregado de oralidade informal. Manuais de uso de e-mail<sup>23</sup> sugerem um texto compacto, de tamanho aproximadamente compatível com a tela do computador e dependente do grau de intimidade entre remetente e destinatário; mas, advertem: deve-se observar certos cuidados, como erros de gramática e estrutura, pois eles podem vir a comprometer a imagem do remetente .

---

<sup>19</sup> (2001: 99)

<sup>20</sup> Between people who know each other, greetingless messages are usually promptly sent responses, where the responder sees the message as the second part of a two-part interaction (an adjacency-pair), for which an introductory greeting is inappropriate.

<sup>21</sup> (2001: 122)

<sup>22</sup> Features such as screen structure, message opening and closing, message length, dialogic strategies, and framing are central to the identification of e-mail as a linguistic variety.

<sup>23</sup> (Angell, Heslop, 2000; Andrade, 2002)

Embora se saiba que se deve ter certos cuidados em sua produção, ainda se observa até mesmo como característica do gênero a falta de uma revisão cuidadosa, característica da produção da comunicação mediada por computador. Estudiosos<sup>24</sup> relacionam essa falta de revisão em tal comunicação à rapidez exigida pelo meio. Paiva<sup>25</sup> fala da expectativa que o e-mail gera entre os usuários:

Há, geralmente, uma forte ansiedade por feedback, o que representa uma pressão no usuário para agir rápido e responder às mensagens, pois o silêncio nesse contexto é um poderoso feedback negativo que pode desestimular a interação e causar o abandono de fóruns de discussão ou, mesmo, curso à distância.

Para encerrar, trazemos a visão de Paiva<sup>26</sup> sobre o e-mail:

Vejo o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face-a-face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares ao seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores.

Fazemos nossas as palavras de Paiva ao considerarmos, neste estudo, o e-mail como gênero e como um suporte. Levamos, também, em consideração que, assim como o e-mail é suporte e gênero, o suporte influencia o gênero.

### **A interferência do suporte sobre o gênero**

Estudos comparativos entre o e-mail e demais gêneros vêm-se colocando presentes na literatura, o que reflete a busca de sua caracterização e uma preocupação no tocante à linguagem utilizada na sua produção.

Bisenbach-Lucas & Weasenforth (2001) comparam o e-mail ao editor de textos *Word*, quanto a elementos coesivos, tamanho textual e contexto, em trabalhos escritos por alunos de inglês como segunda língua na *Universidade de George Washington*.

Danet (2002) analisa respostas a um *call for papers*, publicado na Internet, e a troca de, aproximadamente, 25 e-mails com o programador de um software de

---

<sup>24</sup> (Baron, 2001; Crystal, 2001; Marcuschi, 2004; Paiva, 2004, entre outros)

<sup>25</sup> (2004: 80)

<sup>26</sup> (2004:77, 78)

administração de bibliografias<sup>27</sup>, fazendo uma comparação entre dois subgêneros de carta: a comercial e a social ou pessoal. A autora refere-se ao e-mail como uma nova forma de escrita de cartas<sup>28</sup>, fazendo, portanto, referência à escrita tradicional.

Lee (1996) traz um estudo de listas de discussão, citando exemplos tirados da TNC (Technoculture). A autora vê o e-mail como um meio híbrido, onde oralidade e letramento se encontram e afirma que o meio “é” a mensagem. Sendo o meio a mensagem, o meio “afeta” a mensagem. Como admitem Bisenbach-Lucas & Weasenforth<sup>29</sup>: “é razoável afirmar que os meios mediados pelo computador apresentam novas exigências, que têm o potencial de promover variações no uso da linguagem<sup>30</sup>”.

Segundo Baron (2001) e Marcuschi (2003), o suporte pelo qual uma mensagem é transmitida pode também alterar a sua formulação lingüística. Marcuschi<sup>31</sup> observa a relação entre gênero e suporte. O autor admite que o suporte não é passivo e tem relevância no gênero, “já que um texto, em um e outro lugar, recebe influência desse lugar em que se situa”. Em Marcuschi<sup>32</sup>, encontramos uma ilustração do que discutimos neste parágrafo:

Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “*artigo científico*”; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “*artigo de divulgação científica*”.

Uma receita de bolo, publicada num livro de receitas, teria o seu formato de origem; mas, o mesmo gênero exposto num outdoor certamente traria um outro formato, pois ninguém usaria um outdoor para publicar uma receita de bolo sem que houvesse um interesse na exposição de algum produto ou do próprio bolo. Teríamos, então, um formato original com algo a mais, ou a menos, talvez um título a mais, ou uma chamada do tipo “Venha provar essa delícia na Confeitaria BOMD BOLO”

Visto por Marcuschi<sup>33</sup> como “um locus físico ou virtual, com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”, o suporte pode trazer contribuições ao gênero. Em outras palavras, o meio pode afetar a

---

<sup>27</sup> Minha tradução do termo “bibliography management”

<sup>28</sup> O termo usado pela autora foi “letter-writing”

<sup>29</sup> (2001: 1)

<sup>30</sup> It is arguable that computer-based media present new demands which have the potential of promoting variations in language use (...)

<sup>31</sup> (2003: 5)

<sup>32</sup> (2002: 21)

<sup>33</sup> (2003: 6)

mensagem que nele circula, ou seja, pode influenciar o gênero; afinal o e-mail, enquanto suporte (software), já apresenta configurações que intervêm na forma composicional do e-mail enquanto gênero.

## **A análise dos dados**

Para que pudéssemos pensar em uma análise que mostrasse um pouco da relação suporte/gênero do e-mail e de como é esse registro formal / informal, cuidamos para que houvesse um contexto único para todos os informantes e procuramos informantes que tivessem, relativamente, o mesmo grau de intimidade com seu interlocutor, no caso, a pesquisadora.

O tipo de texto escolhido para circular no e-mail foi o expositivo, por ser usual nas atividades profissionais dos informantes, bem como por não querer induzi-los a nenhum tipo de mensagem pessoal, que ocorreria no caso de e-mail entre amigos ou, até mesmo, colegas. O nosso objetivo, neste passo da análise, era analisar o par de textos produzido por cada informante, para identificar, de forma comparativa, dentro dos textos da esfera convencional e da esfera virtual, elementos que evidenciassem a vinculação do texto ao seu contexto de produção; o grau de envolvimento do enunciador; a disponibilidade interativa do enunciador e dos níveis de registro dos textos. Cada informante teve os dois textos comparados e analisados, para podermos chegar aos comentários constantes desta seção.

Os textos analisados, embora em número bastante reduzido para que se possam fazer grandes generalizações, nos permitiram, contudo, observar algumas peculiaridades quanto à escrita do e-mail, usado tanto como suporte quanto como gênero.

Quanto à sua função, o e-mail é suporte do tipo correio eletrônico, pois se presta a hospedar mensagens que circulam no espaço cibernético; é também gênero, pois é um texto relativamente estável dentro de nossa cultura da escrita digital, estabelecido em resposta às necessidades socioculturais de interação. Assim como os demais gêneros, o e-mail recebe influências do suporte pelo qual circula: o correio eletrônico.

Pelo que pudemos observar, a despreocupação com a forma quanto à escrita do texto de e-mail, parece acontecer por causa da rapidez da comunicação que o espaço cibernético proporciona. Tal despreocupação tem incentivado a criação de um léxico próprio, de forma a se adequar à velocidade de sua transmissão, já que, segundos após

uma mensagem ser enviada, ela pode ser lida pelo destinatário, o que causa a sensação de uma troca de turnos, principalmente quando os interlocutores estão *online*. Como parte do léxico criado para tornar a escrita do e-mail mais rápida e livre de acentuação, destacamos, em nosso corpus, o uso de abreviações, como “vc”, “q”, “bjs” e da palavra “naum”.

O formato do e-mail, de um modo geral, mostra-se similar ao formato da carta pessoal, sua contraparte no espaço cibernético, talvez pela referência anterior que se tinha de um gênero que atendesse a essa forma de interação. O e-mail, portanto, tende a ser inserido no domínio epistolar, embora seja reconhecida a sua grande dependência em relação a seu contexto de produção. Os números encontrados no *corpus* da nossa pesquisa – cinquenta por cento dos textos de e-mail tiveram o formato da carta – são consideráveis, uma vez que os textos produzidos pelos informantes para o *corpus* dessa pesquisa são do gênero expositivo, ou seja, de organização textual diferente do gênero carta.

A análise dos dez pares de textos nos permitiu observar, além da tendência ao formato epistolar, a presença de elementos da oralidade – como, por exemplo, “bom”, “mil desculpas”, “oi Glendations”, “desculpe a demora”, entre outros. Enquanto apenas vinte por cento dos textos da escrita convencional trazem elementos da oralidade em seus textos, quarenta por cento dos textos de e-mail trazem evidências desses elementos. Um dos textos que consideramos prototípico da oralidade nos textos de e-mail foi o texto produzido pelo informante 3:

Oi Glenda,

Desculpe a demora no envio da resposta, mas é que eu andava às voltas com o meu projeto também.

Bom, quanto à tua pesquisa, eu concordo com Seamus O'Muircheartaigh sobre o papel triplo (leitor, professor e revisor) do professor na avaliação dos trabalhos escritos de seus alunos. A única ressalva seria no tocante ao peso de cada um desses papéis que, na minha opinião, deveria variar de acordo com o tipo de curso (TOEFL, ESP, etc.). Por exemplo, o papel de professor e revisor é mais importante para um aluno cursando ESP do que para outro que esteja cursando inglês (ou qualquer outro idioma) para fazer uma viagem.

Espero ter contribuído para a tua pesquisa, mas se não era exatamente isso que tu querias é só mandar dizer.

Beijos,

Informante 3

Quanto à questão da formalidade / informalidade do e-mail, os textos analisados apresentaram um léxico tanto da escrita formal (“articulista”, “convém ressaltar” “faz-se necessário”, etc.) quanto da escrita informal (“vc”, “q”, “bjs”), porém, um maior índice de informalidade foi observado nos textos de e-mail. Enquanto vinte por cento dos textos da escrita convencional se mostraram informais, trinta por cento dos textos de e-mail apresentaram a sua escrita voltada para a informalidade, o que nos leva a crer que haja realmente uma tendência à informalidade no e-mail, já que o gênero foi o mesmo para a produção de ambos os textos por cada informante. O texto mais prototípico da informalidade presente no e-mail, ao nosso ver, foi o texto produzido pelo informante 1:

Oi Glendations,

desculpe a demora. Eu concordo com o autor do artigo. Acho q nós, professores, precisamos assumir os três papeis. Porque temos q dar feedback para os nossos alunos e fazemos isso de várias maneiras. Eu procuro fazer um comentário para meu aluno saber q eu li o texto dele, com atenção. Acho q isso faz o processo ser menos doloroso. :) E corrigio (sic) a gramática etc. é claro.

Bjs

Informante 1

O suporte em que circulam os textos de e-mail, de acordo com a nossa análise, interfere diretamente no texto do gênero e-mail. A análise comparativa dos textos manuscritos e digitados revelou o texto de e-mail como mais interativo, mesmo em se tratando de uma resposta a uma questão teórica. As ocorrências de elementos que evidenciam a interação e o envolvimento do enunciador estiveram presentes em de cinquenta por cento a sessenta por cento dos textos manuscritos analisados, enquanto nos textos de e-mail, as ocorrências estiveram em de setenta por cento a oitenta por cento dos textos.

Por ser um suporte que permite uma interação quase que imediata, e que colabora para a privacidade da comunicação de um para um, a linguagem usada no e-mail, pelo

que revelou o *corpus* da nossa pesquisa, tende a ser mais interativo, mais informal e tem a sua organização textual voltada para o formato epistolar e dialógico.

Não podemos, todavia, diante dos dados aqui apresentados, fazer generalizações incondicionais, pois, mesmo em um *corpus* tão pequeno, encontramos flexibilidade na forma como os informantes organizaram suas respostas. Essas imprevisões desmentem, assim, qualquer generalização categórica que se faça a respeito da linguagem e da organização textual do e-mail. Vejamos, a título de ilustração, o nosso informante 6:

#### TEXTO A (Escrita convencional)

Sim, concordo. Esse processo é muito bom para ajudar o aluno a melhorar a escrita em inglês. Da oportunidade para o aluno tentar mais de uma vez escrever seu texto.

No meu caso, com certeza me sentiria mais a vontade para escrever. Tentaria usar mais meu vocabulário, pois saberia que teria outra chance para escrever e teria o feedback necessário para saber onde exatamente mudar meu texto.

Esse processo facilita muito a vida de muitos alunos, pois na maioria das vezes se sentem pressionados a escrever o texto certo na primeira vez. Uma segunda oportunidade é muito bem vinda.

Acho que toda correção necessita que o professor corrija o aluno gramaticalmente (códigos de correção é uma boa idéia) e contextualmente (mano a mano com o aluno), pois pra mim é o modo mais fácil de aprender.

#### TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)

Por muito tempo a escrita é deixada de lado por muitos professores. A falta de consideração pelo o que o aluno escreve muitas vezes faz com que o aluno mesmo perca o interesse em escrever. Concordo com o a proposta do professor Seamus O'Muircheartaigh. O professor tem que procurar se envolver mais na parte de escrita, se realmente quiser que o seu aluno tenha um rápido progresso nessa área.

Para que os alunos comecem a melhorar a escrita mais rápido, é preciso que o professor tire um tempo para ler e reler o que o aluno escreveu. A segunda e a terceira parte são muito importantes para que o aluno melhore a sua gramática em geral (são partes que não podem ser deixado de lado), mas acho que a parte mais importante de todas para que o aluno se interesse mais a escrever é a primeira. Ler e dar opinião sobre o que o aluno escreveu com certeza vai fazer com que o aluno perca o medo e se sinta mais a vontade para escrever na próxima vez, pois é na base da repetição que mais se observam progresso na escrita dos alunos.

A curiosidade causada pela surpresa que tivemos quanto à organização textual dos dois textos nos levou a enviar um e-mail para o informante 6, perguntando a sua visão quanto à organização textual do e-mail. Vejamos a resposta:

Oi Glenda!

Acho que no meu caso, eh<sup>34</sup> muito mais facil ser formal por email, ate porque eh bem mais facil voltar atras no texto, reler e concertar o que tiver que concertar. Por escrito parece que o cerebro funciona de uma forma diferente. O raciocinio sai mais lento e consequentemente acho que fica mais informal.

Quando escrevo e-mail tambem eh mais facil ver o que eu escrevi antes do que se eu escrever a mao. Quando se escreve a mao eu tenho que parar e reler, enquanto por e-mail eu consigo escrever e ja ir relendo o que eu escrevi antes.

Espero que isso ajude.

Bom, me avisa se o que eu te respondi ja eh o suficiente ou se vc precisa de mais alguma coisa.

Um abraco,

Informante 6

Confirmamos, a partir desse terceiro texto produzido pelo informante 6, a flexibilidade na organização das respostas. Esse texto foi, também, uma resposta a um questionamento, mas, dessa vez, foi produzido de maneira informal, diferentemente do texto B presente no *corpus*. Cremos que o texto acima foi produzido informalmente por ter a conotação de uma troca cotidiana de correspondências.

Ainda a título de ilustração, temos o par de textos do informante 9, que não apresentou grandes variações quando produzido no papel e no e-mail:

#### TEXTO A (Escrita convencional)

Para que uma correção seja eficaz e útil é necessário que se identifique os problemas nas composições dos alunos, os quais eles tenham que trabalhar.

Como estar proposto no artigo da autora a correção feita com a classificação dos erros através de códigos estimula os alunos a revisarem seus erros, reescreverem os períodos com mais problemas, não apenas observar, mas esforçarem-se para obter uma solução.

A partir dessa classificação que identifica de modo preciso os erros, faz com que o aluno melhore a cada reescrita obtendo assim um progresso gradativo.

#### TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)

<sup>34</sup> Acreditamos que o e-mail enviado pelo informante não está acentuado por ele estar morando agora nos Estados Unidos. Os softwares usados pelos americanos não possuem a opção de acentuação gráfica, recurso não usado na língua inglesa.



O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno. É muito importante que o professor tenha uma postura receptiva com relação aos textos de seus alunos. É claro que para ele ajudar seus alunos ele tem um bom conhecedor da língua no que se refere a estrutura. Ele tem que mostrar o erro de forma precisa para que seu aluno possa reconhecer o erro e tentar melhorar a cada escrita. Ensinar a escrever é processo muito longo, porque muitos alunos sentem dificuldade em escrever.

Em síntese, a análise feita nesse artigo nos permitiu refletir sobre a função do suporte e do gênero e-mail, permitiu-nos também perceber algumas evidências quanto ao seu formato, quanto à sua escrita e organização textual, o que nos fez chegar a algumas conclusões. A análise permitiu também chegar a uma conclusão que intencionalmente, não procurávamos: a da flexibilidade da escrita, tanto convencional quanto virtual. Um pequeno *corpus*, de apenas vinte textos, se tornou significativo pelas diferenças que pudemos encontrar, o que nos faz acreditar que os estudos são indispensáveis para que se entenda também a flexibilidade da escrita virtual.

### Referências bibliográficas

- ANDRADE, Fernando. **E-mail para todos**. São Paulo: Nobel, 2002.
- ANGELL, David; HESLOP, Brent. **The elements of e-mail style**: communicate effectively via electronic mail. USA: Addison Wesley, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARON, Naomi S. **Alphabet to email**: how written English evolved and where it's heading. New York: Routledge, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Letters by phone or speech by other means*: the linguistics of email. **Language and Communication** 18, Washington D.C., 1998. p. 133 – 170.
- BIESENBACH-LUCAS, S.; WEASENFORTH, D. **E-mail and word processing in the ESL classroom**: how the medium affects the message. [online]. April, 2001[cited 16.05.2003].<http://llt.msu.edu/vol5num1/weasenforth/default.html>.
- CAMPBELL, T. The first email message [online]. March, 1998. [cited 20/12/2004]. <http://www.pretext.com/mar98/features/story2.htm>
- CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DANET, Brenda. **The Language of e-mail**. Lecture II, 2002, European Union Summer School, University of Rome. p. 1 – 27.

FOLHA ONLINE. E-mail comemora 30 anos de idade; conheça sua história. [online]. Outubro 2001. [cited 31/01/2005].

LEE, Judith Y. Charting the codes of cyberspace: a rhetoric of Electronic mail. In:

MARCUSCHI, Luiz. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (orgs) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 – 36.

\_\_\_\_\_. A questão do suporte dos gêneros textuais 1 [online]. Maio 2003 [cited 30.05.2004].

[http://216.239.39.104/search?q=cache:Y86vgkd\\_3uIJ:bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc+Marcuschi,+A+Quest%C3%A3o+do+Suporte+dos+G%C3%AAneros+Textuais+\(2003\)++++++++&hl=pt](http://216.239.39.104/search?q=cache:Y86vgkd_3uIJ:bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc+Marcuschi,+A+Quest%C3%A3o+do+Suporte+dos+G%C3%AAneros+Textuais+(2003)++++++++&hl=pt)

META LINK. [online]. Maio 2004.[cited 02.06.2004]. <http://metalink.com.br>

PAIVA, Vera Lúcia de O. E-mail: um novo gênero textual. In: Marcuschi, L.A.; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.68 – 90.



## De Antenor Nascentes ao Projeto Atlas Lingüístico do Brasil - ALiB: conquistas da Geolingüística no Brasil

Adriana Cristina Cristianini<sup>1</sup>  
Márcia Regina Teixeira da Encarnação<sup>2</sup>

**Resumo:** A pesquisa geolingüística permite que se apontem características e tendências lingüístico-culturais extremamente importantes para o registro e o resgate da identidade cultural do povo dos Estados, traçando as isoglossas que marcam as diversas regiões lingüísticas do País. Dessa forma, além de subsídios para o estabelecimento de uma rede de pesquisas lingüísticas, tanto do ponto de vista dialetológico, quanto sociolingüístico, ainda contribui para a implantação de práticas metodológicas condizentes com a situação lingüística do educando das diversas regiões brasileiras no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua nas escolas. Este artigo tem por finalidade mostrar os caminhos percorridos pela Geolingüística, enfatizando a importância dos trabalhos do filólogo Antenor Nascentes e seu interesse pelas questões dialetológicas. Destacaremos a publicação das *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*, cujas edições datam de 1958 e 1961, que norteia até hoje as pesquisas, pois oferece indicações a respeito da seleção de pontos, sujeitos e elaboração de questionário a ser aplicado. Partindo daí, estudaremos os Atlas lingüísticos estaduais já publicados, mostrando como foram elaborados, desde a coleta do material lingüístico até a elaboração de cartas, ou seja, da representação cartográfica de fenômenos lingüísticos pertinentes. Faremos, também, uma abordagem das publicações geolingüísticas e dos trabalhos de pesquisa que estão em andamento nas Universidades brasileiras, enfatizando a necessidade de termos brevemente concluído o Atlas Lingüístico do Brasil.

**Palavras-chave:** Lingüística, Dialetologia, Geolingüística.

**Abstract:** The geolinguistic research allows us to point out linguistic and cultural tendencies and features which are extremely important to the register and the recovering of the cultural identity of the people from all states, showing the isoglosses which mark the different linguistic regions of the country. In this way, besides subsidies for the establishment of a netgroups of linguistic researches, starting from dialetological and social-linguistic points of view, it also contributes for the implantation of methodological practices which are suitable to the linguistic situation of the students from several brazilian regions regarding the teaching and learning of the language in the schools. This article aims to show the ways followed by the Geolinguistic, emphasizing the importance of the works of the filologist Antenor Nascentes and his interest for

---

<sup>1</sup> Professora universitária, Mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutoranda em Semiótica e Lingüística Geral pela Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Professora universitária, Mestre e doutoranda em Semiótica e Lingüística Geral pela Universidade de São Paulo.

the dialectological issues. We point out the publication of *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*, which editions date from 1958 to 1961, and which guide researches up to the present days because they offer indications about the selection of points, subjects and the elaboration of the questionnaire to be applied. From this step, we will study the state linguistic atlas already published, showing how they were elaborated, since the collection of linguistic material to the elaboration of charts, this means, the cartographic representation of pertinent linguistic phenomena. We will also make an approach of the geolinguistic publications and also the research works which are being carried out in the Brazilian universities emphasizing our necessity of having briefly concluded the *Atlas Lingüístico do Brasil*.

**Key words:** Linguistic , Dialectology, Geolinguistic.

## **Introdução**

A Geolingüística ou Geografia Lingüística, segundo Dubois (1978, 307), “é o estudo das variações na utilização da língua por indivíduos ou grupos sociais de origens geográficas diferentes”.

Podemos também ver a Geolingüística como um estudo cartográfico dos dialetos, como nos mostra Jordan (1962, 273) ao afirmar que “A geografia lingüística significa a representação cartográfica do material lingüístico com o objectivo de determinar a repetição topográfica dos fenômenos”.

É importante frisar que devemos chamar a Geolingüística de “método” e não “ciência”, pois se trata de um novo processo de estudo da linguagem humana. A Dialectologia, investigação científica dos dialetos, já existia antes da criação da Geolingüística, embora se utilizassem outros meios. Somente no século XIX o estudo da variação diatópica mostrou-se mais sistemática.

## **1 A Geolingüística e sua repercussão no Brasil**

No Brasil, a primeira manifestação de natureza dialetal deve-se a Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, que escreveu em 1826, um capítulo para o livro *Introduction à l'atlas ethnographique du globe*, em que mostra características da Língua Portuguesa falada no Brasil.

Contudo, é em 1920, com a publicação de *O dialeto caipira*, que Amadeu Amaral – o primeiro dialetólogo brasileiro – desenvolve o que se pode chamar de primeira tentativa de descrever um falar regional. Em 1922, Antenor Nascentes publica *O linguajar carioca*, no qual apresenta uma proposta sobre a divisão dos falares brasileiros que, segundo Ferreira e Cardoso (1994), em parte já foi confirmada, embora ainda não tenha sido totalmente testada.

No ano de 1952, foi criada, pelo Decreto n.º 30.643, de 20 de março, a Comissão de Filologia da Casa Rui Barbosa, que tinha como seu objetivo principal a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil.

A partir daí, muitos outros pesquisadores trouxeram contribuição aos estudos dialetológicos no Brasil, entre os quais é imperioso citar Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto, Celso Cunha, Nelson Rossi, dentre outros, pois estes se destacam à medida que oferecem indicação sobre a seleção de pontos, sujeitos e elaboração de questionário a ser aplicado nas pesquisas.

Silva Neto chamou para si a tarefa de criar uma “mentalidade dialetológica” e, em 1955, no *Guia para estudos dialetológicos*, relaciona como tarefas urgentes para o avanço da dialetologia no Brasil: a realização de sondagens preliminares; a recolha de vocabulário seguindo as exigências técnicas; a elaboração de monografias etnográfico-lingüísticas sobre determinadas áreas semânticas e sobre falares; a elaboração de atlas regionais; a aplicação nacional de um questionário uniforme para a elaboração de atlas nacional.

Entretanto, na década de 50, os estudiosos reconheciam que as condições eram impróprias para a concretização de um projeto do porte da elaboração de um atlas lingüísticos nacional. Entre os fatores dificultadores, apresentavam as longas distâncias a serem percorridas, a falta de estradas, a falta de pesquisadores devidamente preparados e a dificuldade de financiamento.

Nascentes, então, publicou em 2 volumes (1958-1961) as *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*, nas quais aponta essas dificuldades e afirma ser mais apropriado o início da Geolingüística no Brasil com a feitura de atlas regionais. Nessa obra, Nascentes também ofereceu diretrizes gerais para a efetiva pesquisa de campo, dando indicações para a escolha dos pontos, dos sujeitos e para a elaboração do questionário lingüístico a ser aplicado.

### **1.1 Os Atlas Lingüísticos Regionais Brasileiros**

A idéia de que a Dialectologia deveria antes se preocupar com a elaboração de atlas regionais para, só depois, alçar vôo a um projeto do porte do atlas nacional levou estudiosos à realização de alguns atlas, já publicados, que certamente nos oferecem inúmeros ensinamentos sobre o assunto.

### **1.1.1 Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB**

Nelson Rossi formou uma equipe bem treinada, que passou por uma intensa fase de treinamento e pôde, assim, tornar-se pioneiro no Brasil, publicando, em 1963, o *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB*.

O *APFB* contém 154 cartas lingüísticas, das quais 44 são resumos das anteriores, com informações lexicais e fonéticas. Em algumas dessas cartas encontram-se transcrições grafemáticas dos discursos dos sujeitos que são de suma importância, pois “retratam o ambiente cultural em que vivem, a sua visão do mundo biossocial e da própria língua, seja na perspectiva diatópica, diacrônica ou diastrática”, como nos relata Ferreira e Cardoso (1994, 54).

Partindo de exaustivas análises em sondagens preliminares, elaborou-se um Extrato de Questionário com 182 perguntas (apesar de a numeração finalizar em 164, pois algumas dessas perguntas são subdivididas e indexadas com as letras A, B, C e D) e foram entrevistados dois sujeitos por ponto e, como afirma Mota (2005, 21) “[...] apesar de haver procurado incluir, em todas as localidades, informantes dos dois gêneros e de idades diferentes, não atinge, de modo sistemático, a distribuição diagenérica [...]”.

O *APFB* colocou em evidência traços fonéticos, léxicos e semânticos de importante representatividade.

### **1.1.2 Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais – EALMG**

O *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais – EALMG*, de autoria de Mário Zagari et alii, foi planejado para ser publicado em quatro volumes dos quais se editou o primeiro em 1977 e o segundo está em fase de impressão.

O volume I do *EALMG* contém 73 cartas, das quais 45 são onomasiológicas, com dados lexicais e fonéticos, pertencentes às áreas semânticas: *tempo e folguedos infantis*, que, juntamente com as áreas semânticas *homem, animais, água e terra*, e constituem o questionário. As demais cartas apresentam isófonas e isoléxicas de fenômenos destacados.

A pesquisa direta, *in loco*, em 184 localidades do Estado, contou com uma conversação semidirigida, mediante a questionários específicos preparados para isso.

Além de seu grande valor como documento etnolingüístico, o *EALMG* ajuda a explicar a existência de três falares no Estado: falar abaianado, falar apaulistado e falar mineiro.

### **1.1.3 Atlas Lingüístico da Paraíba – ALPB**

O *Atlas Lingüístico da Paraíba – ALPB*, publicado em 1984, de Aragão e Menezes, faz parte de um projeto de pesquisa de “Levantamento Paradigmo-Sintagmático do Léxico Paraibano”, que terá três volumes, dois dos quais já publicados e um terceiro, segundo Aragão (2005, 76), “[...] com o material coletado aguardando condições de elaboração”.

O *ALP* é composto de 149 cartas advindas de pesquisa *in loco* e trouxe, como inovação em relação aos trabalhos dessa natureza, a entrevista de três a dez sujeitos em cada uma das 25 sedes de município que constituíram a rede de pontos e o fato de ser elaborado o questionário em duas partes: a geral, com 289 questões, compreendendo a sete áreas semânticas; e a específica, com 588 questões, com o léxico relativo aos principais produtos agrícolas da Paraíba: mandioca, cana-de-açúcar, agave, algodão e abacaxi.

### **1.1.4 O Atlas Lingüístico de Sergipe – ALS e o Atlas Lingüístico de Sergipe II – ALS-II**

Nelson Rossi, auxiliado por alunos da Universidade Federal da Bahia, publicou, em 1987, o *Atlas Lingüístico de Sergipe – ALS*.

A elaboração do *ALS*, cujos originais se encontravam prontos desde 1973, baseou-se na experiência obtida pelo APFB e dele se tornou uma continuação. Aos sujeitos, um homem e uma mulher em cada um dos 15 pontos, foi aplicado um questionário que partiu do questionário usado



na Bahia, mas ampliado para de 674 questões, das quais, devidamente selecionadas, geraram 182 cartas prioritariamente de itens onomasiológicos incluídos no *APFB*.

A importância do *ALS* não se restringe ao fato de representar vasto campo de estudos sobre o falar sergipano, mas de, juntamente com o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* e o *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*, permitir observar até que ponto tinha razão Antenor Nascentes ao incluir Sergipe, Bahia e o norte de Minas Gerais numa mesma área lingüística, denominada de Subfalar Baiano.

O *Atlas Lingüístico de Sergipe II – ALS-II* foi apresentado por Suzana Cardoso, em 2002, como tese de doutorado. Seu objetivo foi dar prosseguimento ao atlas anterior, aproveitando os dados coletados entre 1963 e 1964 e não explorados.

Os dois atlas do Sergipe caracterizam-se como pluridimensionais, ou melhor, bidimensionais, uma vez que enfocam duas variáveis, a diatópica e a diagenérica.

Uma importante inovação apresentada pelo *ALS-II* é que suas cartas, além do registro geolingüístico, avançam na interpretação dos fenômenos observados, sendo considerado, então, um “atlas de segunda geração” (CARDOSO, 2005, 116).

### **1.1.5 Atlas Lingüístico do Paraná – ALPR**

Aguilera, em 1996, publicou o *Atlas Lingüístico do Paraná – ALPR*, sua tese de doutorado, fruto da recolha do material em 65 pontos, aplicando um questionário de 318 perguntas a 130 sujeitos.

A obra consta de dois volumes: O primeiro apresenta 191 cartas geolingüísticas, das quais 92 documentam variantes lexicais, 70, as variantes fonéticas e 29 são cartas sintéticas com a distribuição geográficas de algumas zonas de isoléxicas e de isófonas. Nos anexos foram incluídas seis cartas sobre a ocupação do território do Paraná desde o século XVII até a primeira metade do século XX. O segundo volume traz informações de caráter metodológico, tais como os itens do questionário, dados dos sujeitos, das localidades e da notação fonética.

### **1.1.6 Atlas Lingüístico - Etnográfico da Região Sul – ALERS**

O *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS*, publicado em 2002, foi desenvolvido por equipes do Rio Grande do Sul, do Paraná, e de Santa Catarina, sob a coordenação de Walter Koch.

Com dois volumes, o primeiro tratando de questões metodológicas e o segundo apresentando as cartas fonéticas e morfossintáticas, o *ALERS* foi constituído pela aplicação de um questionário que se divide em três partes: Questionário Fonético-Fonológico (QFF, com 50 perguntas); Questionário Morfossintático (QMS, com 75 perguntas), tradicionalmente excluído pelos atlas; Questionário Semântico-Lexical (QSL, com 610 itens e cerca de 800 perguntas).

Os 275 pontos lingüísticos foram escolhidos seguindo as orientações de Antenor Nascentes (1958) e a importância histórica dos municípios. Não obstante aos levantamentos efetuados em 19 centros urbanos, priorizaram a zona rural, dado o interesse dos autores pela fala mais conservadora, que possibilitaria um espelhamento melhor das áreas dialetais historicamente estabelecidas.

Na zona rural, foram entrevistados sujeitos de ambos os sexos, com grau de instrução analfabetos ou semi-analfabeto até a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e na faixa etária entre 28 e 58 anos, enquanto que, na zona urbana, foram entrevistados sujeitos de três níveis de escolaridade: Analfabeto ou Alfabetizado, com Ensino Fundamental e com Ensino Médio completos.

É o *ALERS* pioneiro em abranger mais de um Estado da Federação. Os três estados englobados apresentam particularidades lingüístico-etnográficas decorrentes do processo de povoamento da região, de influência açoriana, alemã, italiana, espanhola, polonesa, japonesa, entre outras.

### **1.1.7 Atlas Lingüístico Sonoro do Pará – ALISPA**

Publicado em 2004, em CD-ROM, é o primeiro atlas do Brasil a apresentar uma organização de dados em formato de texto e áudio. A pesquisa foi feita em 10 localidades que representam as 6 microrregiões do Pará, onde se aplicou o Questionário Fonético-Fonológico – QFF – composto por 157 questões elaborado pelo comitê do projeto *Atlas Lingüístico do Brasil (ALiB)*.

Foram entrevistados quatro sujeitos em cada ponto, dois de cada sexo, nas faixas etárias de 18 a 30 e 40 a 70 anos. O programa de CD-ROM permite a visualização das cartas com os vocábulos do QFF, foneticamente transcritos e a partir de um clique sobre qualquer uma das realizações fonéticas, é possível ouvir a voz do sujeito.

## **1.2 Atlas lingüísticos regionais brasileiros, frutos de dissertações e teses, ainda não publicados**

### **1.3**

Alguns atlas lingüísticos regionais brasileiros, apesar de já concluídos e apresentados em defesas de mestrado e doutorado, não formam ainda publicados.

Dentre eles, é importante destacar o *Atlas Lingüístico do Amazonas – ALAM*, apresentado por Cruz, em 2004, como tese de doutorado na UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O *ALAM* registra os falares de nove municípios representativos das nove Microrregiões do Estado do Amazonas, onde foram aplicados dois questionários (um fonético-fonológico, com 156 questões e um semântico-lexical, com 327) a seis sujeitos por ponto, distribuídos por sexo e três faixas etárias (18-35 anos, 36-55 anos e 56 em diante), com nível de instrução até a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Os resultados, cujo armazenamento e mapeamento dos dados contaram com um programa computacional próprio para esse fim, geraram 107 cartas fonéticas e 152 semântico-lexicais.

### **1.3 Atlas lingüísticos em andamento**

Temos, ainda, no Brasil, alguns atlas não-concluídos, frutos do interesse pela Geolingüística.

#### **1.3.1 Atlas Lingüístico do Ceará – ALECE**

Coordenado por José Rogério Fontanelle Bessa, com a efetiva participação de José Alves Fernandes, Alexandre F. Caskey, Hamilton Cavalcante de Andrade, Mário Roberto Lobuglio Zaguari, Ignácio Ribeiro pessoa Montenegro e Luiz Tavares Júnior, o *Atlas Lingüístico do Ceará – ALECE* – tem por objetivo não só o levantamento do falar cearense, mas, principalmente, ser

um instrumento capaz de fornecer bases para a reformulação do ensino da Língua Portuguesa, “sobretudo no que se refere ao primeiro segmento do primeiro grau, pois se verifica serem inadequados à realidade sociocultural dos alunos os livros didáticos e as cartilhas de alfabetização até hoje utilizados”. (BRANDÃO, 1991,64).

### **1.3.2 Atlas Etnolingüístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro – APERJ**

O Projeto do *Atlas Etnolingüístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro – APERJ* vem sendo elaborado desde 1985, no Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ. O projeto objetiva fixar não só a linguagem, mas também a cultura do pescador fluminense. Foram selecionadas três localidades: Atafona, Caju, Parati.

### **1.3.3 Atlas Lingüístico do Estado de São Paulo – ALESP**

O *Atlas Lingüístico do Estado de São Paulo – ALESP*, idealizado por Caruso, falecido recentemente, está com a etapa de coleta de dados terminada, encontrando-se o material em fase de transcrição fonética.

### **1.3.4 Atlas Lingüístico do Mato Grosso do Sul –ALMS**

Sob coordenação de Dercir Oliveira, Aparecida Negri Isquierdo, Maria José Gomes e Albana Xavier Nogueira, o projeto objetiva pesquisar 33 pontos, aplicando um questionário lexical, com 510 questões e um questionário fonético, com 47 questões, mais uma narrativa. Serão entrevistados quatro sujeitos, de ambos os sexos, por localidade, selecionados segundo a variável grau de instrução analfabetos ou até a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e na faixa etária entre 18 a 30 anos e 45 a 70 anos.

### **1.3.5 Atlas Lingüístico do Mato Grosso – ALIMAT**

Uma equipe de pesquisadores formada por José Leonildo Lima, Antônio Tadeu de Azevedo, Cássia Regina Tomanin, Liliane Batista Barros, Maria José Marques, Valéria Cardoso, Wellington Quintino e Zeneide Souza, desenvolve o projeto que irá abordar 22 pontos e, até o momento, conta com uma versão preliminar do questionário.

### **1.3.6 Atlas Lingüístico do Acre**

Com uma rede de 18 pontos distribuída por três áreas: Vale do Acre, Vale do Juruá e Vale do Purus, o projeto é coordenado por Luísa Galvão Lessa. Os sujeitos, de ambos os sexos estão divididos em três faixas etárias e o questionário, dividido em duas partes, aborda aspectos de caráter geral e específico. Os dados que já estão coletados em fitas cassetes e se encontram em fase de análise.

### **1.3.7 Atlas Lingüístico do Maranhão**

Coordenado pela professora Conceição de Maria de Araújo Ramos, o projeto se encontra em andamento. Na rede de 18 pontos distribuídos por cinco mesorregiões, são aplicados os questionários fonético-fonológico, morfossintático e semântico-lexical. Além desses, são aplicados questionários semânticos-lexicais específicos que viabilizam o registro e a preservação da memória histórica e do universo cultural do Estado.

### **1.3.8 Atlas Geo-sociolingüístico do Pará**

Coordenado por Razky, prevê uma rede de pontos de 57 localidades distribuídas pelas seis mesorregiões do Estado do Pará. O questionário é composto de uma parte geral, que contempla as áreas semânticas “terra” e “homem”, além de lendas, superstições e narrativa pessoal, e outra parte vinculada a aspectos específicos da região investigada.

### **1.3.9 Atlas Lingüístico do Rio Grande do Norte**

Coordenado pela Profa. Maria da Neves Pereira, o Projeto *Atlas Lingüístico do Rio Grande do Norte* se encontra em fase de elaboração, mas já se definiu que adotará as variáveis sociais e o questionário do *Projeto ALiB*. Também acrescentará questionários específicos para a região.

### **1.3.10 Atlas Lingüístico do Espírito Santo**

Uma equipe multidisciplinar coordenada por Catarina Vaz Rodrigues, acreditando que o Estado possui características lingüísticas próprias, iniciou recentemente o projeto para a elaboração do Atlas Prévio do Espírito Santo.

## **1.4 O Projeto do Atlas Lingüístico do Brasil – ALiB**

O *Projeto ALiB* é um empreendimento de vultosa amplitude, de caráter nacional, que tem por meta a elaboração de um atlas geral no Brasil no que diz respeito ao uso da Língua Portuguesa. Esse desejo que vem desde 1952, somente no final do século começou a tomar corpo, graças à iniciativa de um grupo de pesquisadores que se propuseram a concretizar essa proposta.

Em 1996, em Salvador, por ocasião da realização do Seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolingüística no Brasil*, com a participação de pesquisadores da área oriundos de diferentes regiões brasileiras, foi retomada e aprovada a idéia da elaboração de um atlas lingüístico nacional. A partir daí, um árduo trabalho vem se desenvolvendo para que os objetivos do projeto sejam alcançados.

O *Projeto ALiB* é coordenado por um Comitê Nacional constituído por um Diretor Presidente – Suzana Alice Marcelino Cardoso (UFBA), um Diretor Executivo – Jacyra Andrade Mota (UFBA), e quatro Diretores Científicos – Maria do Socorro Silva Aragão (UFPB/UFC), Mário Roberto Lobuglio Zágari (UFJF), Vanderci de Andrade Aguilera (UEL) e Walter Koch (UFRGS), todos indicados pela coletividade reunida no citado Seminário.

Em 1998, no Encontro Nacional realizado em Natal, estabeleceu-se a rede de pontos do *ALiB*, levando-se em consideração a densidade demográfica de cada região, somando um total 250. Os critérios utilizados para a escolha das localidades foram: distribuição espacial;

importância e características da localidade; limites interestaduais e internacionais; e zonas dialetais já delimitadas por pesquisas anteriores.

Dessas áreas dialetais, 134 são coincidentes com as sugeridas por Nascentes (1958) e 37 são pontos que já estão em atlas publicados.

Do ponto de vista metodológico, o *Projeto ALiB* atende aos princípios da Geolingüística e introduz controles de natureza sociolingüística. O projeto ao tempo em que prioriza a informação diatópica, prevê o controle de variáveis sociais, procurando, assim, alcançar uma visão multidimensional da Língua Portuguesa no Brasil.

Assim, ao definir o perfil dos sujeitos, fixou-se que cada ponto contará com 4 sujeitos, distribuídos equitativamente por duas faixas etárias (de 18 a 30 e de 50 a 65 anos) e dois sexos. Quanto à escolaridade, definiu-se que devem ser alfabetizados, tendo cursado até a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Para as capitais dos estados, entretanto, o controle da diferenciação sociocultural ocorrerá com dois grupos distintos, exigindo a seleção de 8 sujeitos, pois serão abordados 4 sujeitos com escolaridade até a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e 4 com nível universitário.

Partindo de aplicações experimentais de questionários em alguns pontos do País, foi possível uma análise crítica e uma reformulação dos questionários com vistas à elaboração da versão final a ser aplicada no território nacional. Essa versão final, compilada pelo Comitê Nacional do *Projeto ALiB*, publicada em 2001, pela Universidade Estadual de Londrina, é composta de três tipos de questionário direcionados, especificamente, cada um deles, para os aspectos: fonético-fonológico – 159 perguntas, às quais se juntam 11 questões de prosódia; semântico-lexical – 202 perguntas; e morfossintático – 49 perguntas. Acrescentam-se, ainda, esses três tipos de questionários, 4 questões de pragmática, temas para discursos semidirigidos (relato pessoal, comentário, descrição e relato não pessoal), 6 perguntas de metalingüística e um texto para leitura - a "Parábola dos sete vimes".

No momento, o projeto encontra-se na fase de coleta de dados que tem avançado consideravelmente, e há um direcionamento para uma breve publicação para a divulgação dos resultados obtidos na aplicação dos questionários nas capitais dos estados brasileiros.

### **Considerações finais**

É notório que passos largos e sólidos foram dados na direção de estudos geolingüísticos no Brasil, principalmente nos últimos 50 anos.

Além dos atlas já publicados e em andamento, outras contribuições para o desenvolvimento dos estudos dialetais no Brasil estão sendo oferecidas por meio de numerosa produção de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado nas universidades brasileiras.

Além disso, encontra-se em São Paulo, o Grupo de Pesquisa em Dialectologia e Geolingüística – GPDG – da Universidade de São Paulo, coordenado pela Profa. Dra. Irenilde Pereira dos Santos, que tem como principal objetivo promover e incentivar a reflexão e a investigação em Dialectologia e Geolingüística. Além da promoção de encontros periódicos para discussões teóricas, o grupo apresenta-se com trabalhos de pesquisas recentes nos principais encontros de Lingüística promovidos pelas principais universidades brasileiras. O GPDG tem por objetivo organizar eventos, palestras e conferências para tratar de assuntos relacionados às pesquisas dialetológicas que estão sendo desenvolvidas no Brasil.

### Referências Bibliográficas

- AGUILERA, V. (org.) *A geolingüística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Editora da UEL, 2005.
- ARAGÃO, M. S. S. de. Atlas Lingüístico da Paraíba IN: AGUILERA, V. (org.) *A geolingüística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Editora da UEL, 2005.
- BRANDÃO, S. *A Geografia Lingüística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- CARDOSO, S. A. M. (Coord.). *Caminhos e perspectivas para a Geolingüística no Brasil*. Salvador: Universidade Federal da Bahia/Instituto de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. Sergipe: um estado com dois atlas IN: AGUILERA, V. (org.) *A geolingüística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Editora da UEL, 2005.
- CARDOSO, S.; MOTA, J. Atlas Lingüístico do Brasil (Projeto ALiB) In: *Com Ciência: Revista Eletrônica de Pesquisa Científica Linguagem: Cultura e Transformação*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling18.htm>>. Acesso em: 28 maio 2006.



- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas lingüístico do Brasil: questionários*. Londrina: Editora da UEL, 2001.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FERREIRA, C.; CARDOSO, S. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.
- IORDAN, I. *Introdução à lingüística românica*. Trad. de Júlia Dias Ferreira. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1962.
- MOTA, J. A. A Dialetologia na Bahia IN: AGUILERA, V. (org.) *A geolingüística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Editora da UEL, 2005.
- NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. 2.<sup>a</sup> ed. completamente refundida. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].
- \_\_\_\_\_. *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Casa de Rui Barbosa, 1958.
- SILVA NETO, S. da. *Guia para estudos dialetológicos*. 2.<sup>a</sup> ed. melhorada e ampliada. Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

## PROPÓSITO DE LEITURA E TIPO DE TEXTO NA GERAÇÃO DE INFERÊNCIAS

Iria Sponholz\*  
Regina Márcia Gerber\*\*  
Taciana Bylaardt Volker\*\*\*

**RESUMO:** Este artigo pretende abordar a leitura a partir da análise de resultados obtidos após a aplicação do Protocolo de Pausa a quatro informantes durante a leitura de dois textos com vistas a observar se o propósito de leitura e o tipo de texto influem na geração de inferências. As Hipóteses iniciais são: (1) os participantes irão gerar mais inferências na leitura com propósitos de estudo do que de lazer e (2) leitores com grau de instrução equivalente apresentarão inferências nivelares. Assim sendo, os textos foram selecionados de modo a satisfazer objetivos diferentes. O primeiro, visando leitura de lazer, é um texto de José Simão: *Ueba! Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!*, e o outro, visando leitura de estudo, é um texto de Luiz Fernando Vianna: *Célula-tronco derrame no Rio*. As inferências obtidas foram classificadas de acordo com Narvaez, Van den Broek e Ruiz que, baseados no modelo de Trabasso e Magliano (1996), propõem um modelo de categorização de inferências que se divide em sete tipos: associações, explicações, predições, avaliações, quebras de coerência baseadas no texto, quebra de coerência baseadas em conhecimento e repetições.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura e cognição; Propósito de leitura; Tipo de texto; Geração de inferências.

**ABSTRACT:** This paper is aimed at approaching the reading from using the analysis of the results obtained by the Pause Protocol. Four readers were asked to use this protocol when they read two different texts in order to observe the influences of the reading purpose and the type of text upon both interferences generation. The hypotheses are: 1) more inferences will be generate by the readers when reading with learning purposes then when reading for fun and 2) readers with equivalent degree of instruction will present similar inferences. The two texts were selected to satisfy different purposes. The first text, directed to reading for fun, is the text *Ueba! Condoleezza é clone de Ronaldinho Gaúcho!*, written by José Simão. The other text, directed to reading with learning purposes, is the text *Célula-tronco derrame no Rio*, written by Luiz Fernando Vianna. The inferences obtained were classified according to Warvaez Van

---

\* Mestre em Lingüística pela UFSC.

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Lingüística da UFSC e Bolsista CNPq.

\*\*\* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Lingüística da UFMG.

den Broek and Ruiz who, based on the model of Trabasso and Magliano (1996), presented a model for inference classification divided into seven types: associations, explanations, predictions, evaluations, cohesion break based on the text, cohesion break based on knowledge and repetitions.

**KEY-WORDS:** Reading and cognition; Reading purpose; Types of text; Inference generation.

## 1. Considerações Iniciais

Partindo da hipótese de que: (1) os participantes irão gerar mais inferências na leitura com propósitos de estudo do que de lazer e acreditando que (2) leitores com grau de instrução equivalente apresentarão o mesmo nível de proficiência, pretende-se desenvolver uma pesquisa na área da leitura e cognição com vistas a verificar se o tipo de texto e objetivo de leitura influem na geração de inferências. Assim, pretende-se apresentar um breve panorama acerca do tema leitura com o intuito de fundamentar as idéias e resultados que serão apresentas ao longo deste artigo.

Maria de Lourdes de Souza Kriegl, em seu artigo *Leitura – Um desafio sempre atual* (2002), diz que “o ato de ler é o processo de ‘construir significado’ a partir do texto. Isso se torna possível pela interação dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre ler, maior a probabilidade de êxito na leitura” (p. 2).

Assim, para a autora, “aprender a ler é um processo social de construção de significado que engloba interações entre idéias, pessoas e acontecimentos” (idem, p. 2). Desde cedo, as pessoas, nos processos de leitura e produção de textos, aprendem a agir em relação a seus educadores, familiares, comunidades, etc. Deste modo, “a leitura é um desafio que tem como objetivo um trabalho de linguagem que” (idem, p. 2):

- Leva a pessoa a observar, perceber, descobrir e refletir sobre o mundo e interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens;

- Desenvolva a competência do educando no uso da língua para solução de problemas cotidianos;
- Possibilita o acesso à produção cultural da humanidade e a participação plena no mundo letrado.

Ainda considerando os ensinamentos de Krieger (2002), a autora sugere que se questione o que é ler e para que ler.

## **2. Mas afinal, o que é ler?**

Pode-se dizer que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto no qual o leitor busca construir o significado do texto” (Krieger, 2002:2). Neste caso, segundo Krieger (2002:2), vê-se *o leitor como um agente ativo que processa e examina o texto* não aceitando passivamente a leitura. Isso gera algumas implicações como:

1. Ter um objetivo de leitura, ou seja, considera-se que sempre se lê algo para alcançar alguma finalidade. Assim, pode-se pensar em várias situações nas quais se lê para: preencher um momento de lazer, desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir instruções de alguma atividade específica (como cozinhar) ou sobre um determinado produto (como de um medicamento); confirmar ou refutar um conhecimento prévio, etc.
2. A interpretação que os leitores fazem dos textos que lêem depende em grande parte do objetivo de leitura. Assim sendo, mesmo que diferentes leitores leiam um mesmo texto podem dele extrair diferentes informações que muitas vezes estão relacionadas com a finalidade de leitura de cada um.
3. O leitor constrói o significado do texto baseado no seu conhecimento prévio, seja ele enciclopédico, de mundo, etc.
4. Por fim, o leitor busca a compreensão do texto escrito.

## **3. Ler pra quê?**

Krieger (2002:3) informa que tanto em comunicações escritas como orais há interação entre o texto e o leitor. A diferença é que nas comunicações orais também estão presentes aspectos como: gestos, entonação de voz, pausas, repetições, perguntas, etc.

Enquanto nas comunicações orais tem-se o locutor para auxiliar na compreensão da informação, na escrita não se tem o autor para auxiliar nesse processo e, por este motivo, cabe ao leitor gerar inferências que o auxiliem na interpretação do texto. Por isso, quando se lê, *aplica-se determinado esquema confirmando-o ou refutando-o*. Isso ocorre porque recorremos a esquemas cognitivos para auxiliar nessas interpretações.

A leitura é um dos fatores que auxilia em qualquer investigação científica. Ela permite que se 'abram horizontes', ampliando conhecimento em várias áreas de saber. Através dela podem-se obter informações básicas ou específicas a respeito de qualquer assunto abordado num texto. Pode-se inclusive decidir se se quer, ou não, continuar a leitura. Assim, considera-se a leitura como um processo cognitivo, complexo e dinâmico.

#### **4. Leitura como processo cognitivo**

Tomar a leitura como processo cognitivo implica considerar que, para ler, fazemos e testamos hipóteses sobre o conteúdo de um texto, ou seja, fazemos antecipações a respeito do conteúdo do mesmo. Neste caso, quando o leitor confirma suas predições, ele prossegue sua leitura. Quando não, ele modifica sua estratégia de leitura (Kato, 1985).

Segundo esse ponto de vista, o processo cognitivo de leitura se altera a partir de algumas variáveis como: objetivo de leitura, conhecimento prévio do conteúdo e das condições de produção de texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. Tais variáveis determinam se o processo de leitura é ascendente, descendente ou uma combinação de ambos.

Antes de prosseguir, faz-se necessário explicar esses processos de leitura. O processo ascendente, ou de baixo para cima, é o processo no qual o leitor se preocupa com o texto em si como centro da compreensão. Este modelo surgiu na década de 60 e pode-se citar como exemplos deste processo o modelo serial de Gough (1976) e o de processamento automático de LaBerge & Samuels (1976). Eles se caracterizam por sua limitação à microestrutura do texto, não reconhecendo a participação do contexto ou

esquema na compreensão do significado. A leitura aqui é vista como processo preciso, detalhado e passivo em que o leitor, simples decodificador, prioriza o processamento gráfico, centrando sua atenção unicamente no texto. O texto é tratado, portanto, como um objeto completamente determinado, e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto (Kleiman, 1989, p. 23).

Na década de 70, a teoria da leitura, influenciada pela psicolingüística, muda do foco do texto para o leitor, centrando-se na demonstração dos papéis que os leitores individuais desempenham no processo de compreensão. Surge então os modelos descendentes ou de cima para baixo. Estes, ao contrário do anterior, estipulam estágios interpretativos, a partir de hipóteses fundamentadas no conhecimento lingüístico e enciclopédico do leitor. O modelo psicolingüístico de Goodman (1976) é um exemplo destes modelos que compreende a leitura como:

Um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual, e sua experiência (Kleiman, 1989, p. 30).

Na década de 80 surgiu o modelo interativo para aproximar diferenças existentes entre os dois modelos anteriores, ou seja, busca ser mais abrangente, envolvendo tanto modelos centrados no texto como no leitor. Este modelo considera tanto o conhecimento prévio e a interação de diversos conhecimentos do sujeito quanto à interação do leitor com o autor através do texto, contemplando aspectos psicológicos e sociais dos interlocutores (Kleiman, 1989, pp. 30-32).

Dentre os trabalhos desenvolvidos nos quais o modelo cognitivo foi usado, podemos citar o artigo: *The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text* de Linderholm & van den Broek (2002). Estes pesquisadores intuem que o processamento de textos difere dependendo da razão de leitura, visto que dependendo da razão e do texto, requer-se um tipo diferente de processamento e de estratégias por parte do leitor. Assim sendo, buscam saber em que extensão o leitor altera processos cognitivos e estratégias de acordo com a razão de leitura.

Essa intuição encontra suporte empírico, segundo os autores, nos trabalhos de vários pesquisadores como de Brannon (1998), Horiba (2000) e Narvaez, van den Broek & Ruiz (1999).

Pesquisas recentes como a de Brannon (1998), demonstram que os estudantes usam processos cognitivos e estratégias diferentes ao ler textos com objetivos diferentes, exemplo, estudo *versus* entretenimento. Os autores observaram que ao lerem para estudo, os participantes liam mais devagar e enfatizavam processos cognitivos e estratégias como inferências, paráfrases, e repetições de informações do texto. Por outro lado, ao lerem para fins de entretenimento, os participantes liam rápido e engajados em processos cognitivos e estratégias como gerar associações e formulação de opiniões sobre o conteúdo ou escrita. Além disso, quando liam para estudo, os leitores lembravam mais unidades do texto. Parece então que o leitor ajusta os tipos de processos cognitivos e estratégias dependendo do objetivo de leitura e que os padrões de processos cognitivos que o leitor emprega durante a leitura tem efeito na retenção da informação do texto.

A implicação desses achados leva à constatação de que uma leitura eficaz deve incluir a habilidade de ajustar o processamento de tal forma que os objetivos de aprendizagem, como uma função do objetivo de leitura, sejam encontrados. Entretanto, a habilidade de manter os objetivos de aprendizagem durante a leitura pode diferir de leitor para leitor, especialmente entre leitores de diferentes níveis de habilidades (skills). Para ajustar processos que se combinem aos objetivos de leitura, os leitores precisam ter em mente o objetivo da leitura ao efetuar a leitura. Este tipo de leitura envolve a manutenção das informações globais durante o processo de leitura. Leitores menos habilitados têm dificuldades em manter a ativação da informação global, temática durante o processo de leitura. Segundo os autores, isso pode ser devido ao fato de eles terem menos recursos disponíveis para manter ativado o objetivo e informações globais.

## 5. Inferências

No momento da leitura são acionadas uma série de ações na mente do leitor que o auxiliam a interpretar o texto. Essas ações são denominadas de estratégias de leitura e, na sua maioria, são tão automáticas que não se reflete sobre elas. Elas ocorrem simultaneamente durante o tempo em que se realiza a leitura, podendo ser mantidas, desenvolvidas ou modificadas. Assim sendo, ao ler um texto, a mente da pessoa seleciona o que lhe interessa, o que lhe parece mais relevante para extrair suas próprias inferências do texto.

No texto *The influence of reading purpose on influence generation and comprehension in reading* (1999), Narvaez, Van den Broek e Ruiz, baseados no modelo de Trabasso e Magliano (1996), propõem um modelo de categorização de inferências que se divide em sete tipos:

- a. Associações – incluem associações de conhecimento anterior (background) e associações baseadas no texto.
- b. Explicações – incluem explicações baseadas em conhecimento anterior e explicações baseadas no texto.
- c. Predições – são inferências avançadas (forward).
- d. Avaliações – comentários sobre o conteúdo do texto, sobre a escrita do texto, ou sobre o estado do leitor.
- e. Quebras de coerência baseadas no texto – são declarações sobre a coerência do conteúdo do texto.
- f. Quebras de coerência baseadas em conhecimento – declarações sobre a incapacidade do leitor de entender devido a falta de conhecimento ou experiência
- g. Repetições – repetições de palavras ou frases do texto.

O trabalho dos pesquisadores mencionados acima os levou a concluir que: (1) os leitores com propósito de estudo produziram mais repetições, mais reconhecimento de quebras de conhecimento, e mais avaliações que os leitores com propósito de entretenimento; (2) os efeitos do propósito da leitura dependem parcialmente do tipo de texto (narrativa ou expositivo) e (3) o propósito de leitura não afetou as estratégias que os leitores consideravam relevantes para a compreensão.



Em relação aos trabalhos que reforçam o tema referente ao objetivo de leitura na geração de inferência pode-se citar o estudo da pesquisadora Vivas (In: <http://fs-morete.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/congreso/trabajos/c154.htm>, acessado em 05 de outubro de 2004), que teve como objetivo identificar diferenças no tipo de inferências geradas durante o processo de leitura com propósitos diferentes: crítica e estudo. As perguntas que motivaram a pesquisadora a empreender esse trabalho foram, entre outras, as seguintes: Os estudantes universitários são leitores críticos? Se forem, não haveria diferenças na maneira como lêem quando estudam ou quando lêem criticamente? Se há diferenças, em que consistem?

A prática deste estudo, realizado por Vivas, segundo ela, é importante ao se levar em consideração à relação de interdependência entre pensamento e leitura e as implicações pedagógicas de aceitar ou rejeitar o controle consciente do processo de geração de inferências. O experimento foi realizado com oito mulheres, estudantes de doutorado, licenciadas em psicologia e educação, que leram dois textos expositivos, ambos com propósitos diferentes.

A autora fundamenta a necessidade deste tipo de estudo para se conhecer que tipos de profissionais estão sendo formados, se estes tem a habilidade crítica. Essa motivação não é só das instituições particulares de ensino, mas também da UNESCO que tem formulado em diferentes ocasiões como um dos princípios orientadores para as universidades o desenvolvimento de competências neste sentido, isto é, de formar profissionais com capacidade crítica. Vivas cita a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1999) que propõe que a universidade contemple um novo modelo de educação superior centrado no estudante. Sua proposta visa um modelo que não se satisfaça somente com o domínio do conhecimento das disciplinas que os estudantes possuem, mas sim que também desenvolva competências e atitudes para a comunicação, análise criativa e crítica, à reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais. Novamente se lançam algumas perguntas para saber o que as universidades têm contribuído para abordar o conhecimento criticamente. Portanto, o trabalho da pesquisadora busca sensibilizar a comunidade científica e acadêmica para a importância desse tipo de

estudo para mostrar as implicações pedagógicas e os desafios que temos pela frente para reformular o sistema educacional.

Nos resultados, consta que a leitura com objetivo crítico levou menos tempo e estava mais caracterizada por inferências avaliativas (54%), seguidas pelas explicativas com 13% do total de inferências geradas, em termos positivos ou negativos. No segundo caso, as inferências foram menos restringidas, isto é, estavam mais distribuídas sendo que as associações com 34%, seguidas pelas repetições com 21% e explicações com 18% das inferências geradas. Para fazer a análise dos resultados, a pesquisadora fez uso do esquema de categorização empregado por Zwaan e Brown (1996) e por van de Broek, et al. (1999). A pesquisadora considera que o nível de instrução desempenha um papel importante no tipo de inferências geradas.

Segundo a autora, os resultados de seu estudo corroboram com os encontrados nos trabalhos de van de Broek, et al (1999) no sentido de que existe um controle consciente do tipo de inferências que se geram dependendo do tipo do propósito da leitura e que isso explica as diferenças identificadas nesse experimento.

## 6. Método

Para o presente estudo usou-se o protocolo de pausa (ver anexo 1), segundo modelo adaptado por Tomitch (2003). Aplicou-se esse método, usando as instruções em anexo, a quatro leitores, sendo dois na faixa de vinte anos e dois na faixa de quarenta. Além desta característica, dois com graduação completa e dois com incompleta. Tomou-se o cuidado de escolher leitores com estas características para poder verificar se o fator idade e conhecimento de mundo influência a geração de inferência.

Para este estudo selecionou-se dois textos, um visando uma leitura de lazer, texto de José Simão: *Ueba! Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!*, e outro, visando leitura de estudo, texto de Luiz Fernando Vianna: *Célula-tronco derrame no Rio*, ambos obtidos no dia no site da UOL: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1911200103.htm>, acesso: 19 de novembro

de 2005. Os textos foram aplicados um de cada vez aos informantes, ou seja, após a leitura de cada texto o leitor tinha uns minutos de descanso entre as tarefas para não prejudicar os resultados, por exemplo, por causa da fadiga.

Todo o procedimento foi gravado e depois transcrito para que se pudesse avaliar as inferências e classificá-las de acordo com o modelo proposto por Trabasso e Magliano (1996) e aplicado por Narvaez, van de Broek e Ruiz (1999).

## 7. Análise

O resultado da análise geral dos dados pode ser observado na tabela 1. Esta tabela traz o resultado do cálculo de porcentagem a partir do total do número de inferências (209) obtidas da análise das transcrições. Como se pode observar tanto no texto de estudo como de lazer, a inferência de maior destaque é a de avaliação que no primeiro caso, no texto de estudo, aparece com 15,78% e, no segundo caso, com 15,31%. Percebe-se que a diferença entre elas não é significativa apesar de o objetivo de leitura ser diferente. Nota-se também que a disparidade nos valores obtidos para os diversos tipos de inferência no grupo de estudo é bem menor do que no de lazer, onde há uma diferença significativa de valores como pode se observar, ao comparar a coluna três com a cinco.

Tabela 1. Total de inferências dos participantes nos tipos de leitura: lazer e estudo.

OBJETIVO DE LEITURA	ESTUDO	ESTUDO	LAZER	LAZER
RESULTTADOS TIPOS DE INFERÊNCIA	FREQUÊN CIA	PORCENTAGE M	FREQUÊN CIA	PORCENTAG EM
Avaliação	33	15,78%	32	15,31%
Quebra de coerência baseada no conhecimento	11	5,63%	08	3,82%
Predições	15	7,17%	03	1,43%
Explicações	20	9,56%	11	5,26%
Repetições de palavras ou frases	19	9,09%	20	9,56%
Associações	10	4,78%	01	0,47%
Quebra de coerência baseada	20	9,56%	06	2,87%

no texto				
Total	128	61,24%	81	38,75%

Analisando cada objetivo de leitura, é possível averiguar que as inferências na leitura com foco no estudo se concentram mais em torno da avaliação (15,78%), logo após vem empatados quebra de coerência baseada no texto (9,56%) e explicações (9,56%). Em seguida, com pequena margem de diferença para os dois anteriores vem a repetição de palavras ou frases (9,09%) e as predições com 7,17%. As associações, neste objetivo de leitura, geraram o menor índice de inferências, apenas 4,78% e a quebra de coerência baseada no conhecimento ficou no penúltimo lugar com 5,63%. Esses valores representam 61,24% das 209 inferências.

Quanto ao objetivo de lazer, a avaliação também ocupa o primeiro lugar no número de inferências mais freqüentes (15,31%). Logo após vem a repetição de palavras e/ou frases (9,56%), em seguida as explicações (5,26%), a quebra de coerência baseada no conhecimento (3,82%), a quebra de coerência baseada no texto (2,87%) e as predições com 1,43%. Também como na de estudo, a associação aparece com o índice mais baixo (0,47%) do total. Em relação ao total de inferências (209), no objetivo de lazer, os dados acima representam 38,75%.

Os resultados confirmam a hipótese inicial de que os participantes iriam gerar mais inferências na leitura com propósitos de estudo do que de lazer. Além disso, essa hipótese se confirma em pesquisas efetuadas por outros pesquisadores na área como visto no item 4 deste trabalho.

Os resultados encontrados na pesquisa de Linderholm & Van den Broek (2002) também puderam ser observados nos participantes deste experimento. No momento de leitura do texto de lazer, o ritmo de leitura era bem mais acelerado se comparado ao tempo gasto na leitura de estudo que exigiu a retomada de partes do texto para a averiguação: *Eu vou ter que voltar...*; confirmação da informação: *Eu concordo com ela, vai ter que ter muito estudo ainda. E esse negócio de transformar em osso, pele e cartilagem, é negócio que tem que ser bastante estudado ainda*; rejeição da informação: *Isso aí pra mim, até hoje, não deu certo não*. A avaliação mais recorrente no texto de

lazer foi simplesmente a demonstração de prazer, como por exemplo, risos e/ou comentários do tipo: *Não tem o que falar...é só piadinhas!*

Pelo que se pode perceber, a idade parece ter sido um fator crucial na geração de inferências, visto que a formação acadêmica entre os participantes é praticamente a mesma (dois com graduação completa e dois com incompleta). Os leitores na faixa dos vinte anos (dois deles) fizeram poucas inferências se comparadas as dos sujeitos na faixa dos 40 anos (dois deles). Isso leva a suposição de que o conhecimento de mundo e profissional dos participantes influencia na quantidade e variedade de inferências geradas, como pode ser avaliado nas tabelas 2 e 3. Esse resultado é verificado tanto na leitura com objetivo de lazer quanto na com objetivo de estudo.

Tabela 2 – Inferências geradas a partir da leitura com objetivo de lazer.

Tipo de inferência	Informante 1 (mulher, 40 anos)	Informante 2 (homem, 49 anos)	Informante 3 (Mulher 22 anos)	Informante 4 (homem, 24 anos)
Avaliação	14	8	5	5
Quebra de coerência baseada no conhecimento	3	1	2	2
Predições	2			1
Explicações		9	2	
Repetições de palavras ou frases	7	6	5	2
Associações				1
Quebra de coerência baseada no texto	2	1		3
Total	28	25	14	14

Tabela 3 – Inferências geradas a partir da leitura com objetivo de estudo.

Tipo de inferência	Informante 1 (mulher, 40 anos)	Informante 2 (homem, 49 anos)	Informante 3 (Mulher 22 anos)	Informante 4 (homem, 24 anos)
Avaliação	16	13	3	1

Quebra de coerência baseada no conhecimento	5		6	
Predições	5	8		2
Explicações	8	11	1	
Repetições de palavras ou frases	8	8	1	2
Associações	1	5	3	1
Quebra de coerência baseada no texto	10	5	5	
Total	53	50	19	6

## 8. Considerações finais.

O objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa na área da leitura e cognição com vistas a verificar se o objetivo de leitura e o tipo de texto influenciam os leitores na geração de inferências. Partindo de duas hipóteses iniciais: (1) os participantes irão gerar mais inferências na leitura com propósitos de estudo do que de lazer e (2) leitores com grau de instrução equivalente apresentarão inferências nivelares, foram selecionados quatro informantes, e dois textos - com objetivos de leitura diferentes; um de lazer, texto de José Simão: *Ueba! Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!*, e o outro, de estudo, texto de Luiz Fernando Vianna: *Célula-tronco derrame no Rio*. Além disso, usou-se como método de coleta o Protocolo de pausa, adaptado de Tomitch (2003, ver anexo 1).

As inferências obtidas foram classificadas de acordo com o modelo de Trabasso e Magliano (1996) usado por Narvaez, Van den Broek e Ruiz, após leitura do texto *The influence of reading purpose on influence generation and comprehension in reading* (1999). Como verificado, nossa hipótese 1 se confirmou, visto que foi o texto no qual os participantes geraram mais inferências, enquanto a dois não.

Pelo que se pode verificar a idade dos informantes parece ter influenciado na geração dos tipos e variedades de inferências, e na quantidade delas. O conhecimento

de mundo e profissional dos informantes mais velhos pode ser um dos fatores que influenciam produção de inferências. Os dois informantes mais velhos, neste estudo foram os que geraram o maior número e variação de inferências.

Especificamente quanto ao tempo gasto para ler os textos, o tempo maior foi dedicado à leitura do texto com objetivo de estudo, que muitas vezes exigiu dos leitores/informantes a retomada de partes anteriores para entendimento global do texto. No texto de lazer a leitura foi bem mais rápida. Conseqüentemente, o número de inferências geradas foi maior no primeiro texto do que no segundo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KATO, M. (1985). *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo. Editora Livraria Martins Fontes Ltda.

KLEIMAN, A. (1989). *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, São Paulo. Editora Pontes.

\_\_\_\_\_ (2002). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8ª ed. Campinas, São Paulo. Editora Pontes.

KREIGL, M. L. S. (2002). *Leitura – Um desafio atual*. Ver. PEC, Cutitiba, v.2, n.1, p.1-12, jul. 2001-jul.

LINDERHOLM, T. & Van den BROEK, P. (2002). *The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text*. In: *Jornal of Educational Psychology*, v. 94, nº4, p. 778-784.

NARVAEZ, D.; Van den Broek, P.; RUIZ, A. B. (1999). *The influence of reading purpose on influence generation and comprehension in reading*. *Journal of educational Psychology*, v.91, n.3, p. 488-496.

TOMITCH, L. (2003) *Reading: Text Organization Perception and Working Memory capacity*. Série ARES. Florianópolis: PGI/UFSC.

VIVAS, G.P.M. (2004). Diferencias em el tipo de inferências generadas dependiendo Del propósito de la lectura: estudiar a criticar. Disponível em: <<http://fs-morete.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/congreso/trabajos/c154.htm>>, acesso: 05 out. 2004).

## ANEXOS

### 1. Instrução do protocolo de pausa (Adaptado de Cavalcanti, 1989 por Leda Tomitch, 2003)

Esta parte do experimento consta da leitura de dois textos. Durante a leitura de cada um dos textos, observe o seguinte procedimento:

1 – Leia o texto silenciosamente. O objetivo da leitura é uma compreensão geral do texto.

2 – O texto deve ser lido silenciosamente; contudo, essa leitura silenciosa deve ser interrompida.

- quando você detectar uma pausa\* (não importa a duração) durante a leitura

(\*Pausa – momento em que a atividade de leitura é interrompida e você nota que está, por exemplo, pensando sobre um problema que encontrou ou sobre alguma coisa que tenha chamado sua atenção.).

- quando a leitura for interrompida devido à ocorrência de uma pausa, e neste caso, por favor,

a – localize a pausa no texto, isto é, leia em voz alta a palavra, expressão ou oração que a ocasionou.

b – comente sobre a razão da pausa, isto é, se resultou de algum problema encontrado na leitura ou de algo que lhe chamou a atenção.

– quando você chegar ao final de cada parágrafo. (Um ponto vermelho foi colocado no final dos parágrafos como lembrete).

2.2.1 – Quando terminar de ler cada parágrafo, por favor

a – fale sobre o que acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo do parágrafo.

b - comente sobre o que estava pensando enquanto lia o parágrafo.

OBS: Se a pausa requer a solução de um problema antes que você possa continuar a leitura, por favor, tente pensar em voz alta enquanto tenta resolvê-lo.



- Continue a ler o texto e a falar sobre ele até o final.
- Tente ler como se você estivesse sozinho.
- A sessão será gravada.
- Será feito um treinamento inicial.

## V – INSTRUÇÕES PÓS-LEITURA

Por favor, tente verbalizar tudo o que você se lembrar do texto. Tente usar frases completas.

### **2. Texto de José Simão *Ueba! Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!***

Buemba! Buemba! Macaco Simão urgente! O braço armado da gandaia nacional. Direto do País da Piada Pronta. E a Selecinha perdeu do Equador. Altitude com salto alto! Defesa Cafu-Dida levou ferro! Rarará●

Mas a grande atração da noite foi o Galvão Urubueno! Que até conseguiu botar perna em bola: "Na altitude, a bola anda mais rápido". E os jogadores rolam mais devagar? Rarará! E ele disse que "os jogadores necessitavam de pelo menos um mês para adquirir glóbulos brancos para se adaptarem a altitude". Glóbulos brancos? Ele quer matar os jogadores de anemia? Ou quer que todo mundo fique anêmico, igual ao Serra? ●

E foi só ele falar que o Brasil ainda poderia ganhar que o Equador foi lá e pimba! GOL! Vai secar assim lá em Fallujah! Ele seca até samambaia de plástico. É o secador oficial! ●

E um leitor me disse que o Agourão Urubueno tem bola de cristal de camelô. E diz que a torcida do Flamengo vai processar o "pay-per-view" da Net por propaganda enganosa. Eles prometeram aos torcedores os melhores momentos!!! ●

E a Condoleezza Rice? Ops, CONDOLÊNCIAS Rice! Quando o Bush quiser negociar com outro país, ele já manda Condolências. E aqueles dentes da Condoleezza? Ela é parente do Ronaldinho Gaúcho? A Condoleezza é clone do Ronaldinho Gaúcho!

Rarará! ●

E diz que Condoleezza quer dizer "com doçura". Com Doçura Rice. Ou seja, a mulher é um arroz-doce! O primeiro arroz-doce com licença para matar!

E diz que o Banco Santos era considerado um mecenas. Tinha que acabar fazendo arte. Rarará. É mole? É mole, mas sobe! ●

Antitucanês Reloaded, a Missão. Continuo com a minha heróica e patriótica campanha Morte ao Tucanês. ●

Acabo de receber mais dois exemplos toscos e irados de antitucanês. É que no interior de São Paulo tem uma empresa de transportes especializada em frangos chamada TRANS PENA! ●

E aqui em Sampa, na esquina da avenida Rio Branco com a Ipiranga, tem uma casa de sucos chamada Filho da Fruta! Mais direto impossível. Viva o antitucanês. Viva o Brasil!

●

E atenção! Cartilha do Lula. Mais um verbete pro óbvio lulante. "Arbítrio": companheiro que apita jogo de futebol. Rarará. ●

O lulês é mais fácil que o inglês. Nós sofre, mas nós goza. Hoje só amanhã. Que eu vou pingar o meu colírio alucinógeno. E quem não tiver colírio pode pingar creolina com QBoa! ●

Acorda, Brasil! Que eu vou dormir! UFA!

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1911200403.htm>  
[simao@uol.com.br](mailto:simao@uol.com.br)>, acesso: 19 nov. 2005.

### **3. Texto de Luiz Fernando Vianna *Célula-tronco trata derrame no Rio***

Resultado de implante no cérebro é promissor, dizem os pesquisadores

A dona-de-casa Maria das Graças da Pomuceno, 54, recebeu células-tronco retiradas de sua medula óssea no cérebro, três dias depois de sofrer um acidente vascular cerebral (AVC). Sua recuperação, anunciada ontem por médicos do Rio, abre um novo caminho no tratamento do derrame●

O implante aconteceu no hospital Pró-Cardíaco, em 24 de agosto. "A experiência deixou claro que as células não fazem mal ao cérebro e que, portanto, podemos repeti-la em mais pacientes", afirmou ontem o diretor científico do Pró-Cardíaco, Hans Fernando Dohmann. O hospital desenvolve a pesquisa com o Instituto de Biofísica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) ●

Segundo o protocolo assinado com o Ministério da Saúde, outros nove pacientes devem receber implantes até junho de 2005. Se o resultado for positivo, passa-se à fase 2, buscando alcançar um número maior de pessoas. "De cinco a oito anos", segundo Dohmann, o procedimento poderia ser adotado em larga escala●

Tendo chegado ao hospital com o lado direito do corpo paralisado, sem falar e compreender o que ouvia, Pomuceno já andava e movia os braços 17 dias depois de receber as células. Hoje, ela entende tudo o que lhe dizem e se trata para recuperar a fala●

Ela chegou com 17 pontos na escala NIH (Institutos Nacionais de Saúde, na sigla em inglês), que vai de zero (o melhor índice) a 43. Está agora com sete pontos, recuperação muito mais rápida do que a habitual, segundo os médicos. "Ela estava condenada a ficar na cadeira de rodas. Foi sorte fazermos o tratamento", disse Márcio da Costa, filho da paciente●

Nos casos de AVC, o expediente convencional é tentar desobstruir o vaso entupido - normalmente a artéria cerebral média, como no caso de Pomuceno. As células-tronco cumpriram outro papel: criaram novas artérias, aumentaram a vascularização do cérebro e impediram que neurônios em estado terminal morressem●

O que não aconteceu, repetindo o verificado com roedores em laboratório, foi a diferenciação das células em novos neurônios. Na teoria, isso deveria acontecer, já as células-tronco podem ganhar a forma do meio em que são injetadas. As células-tronco têm a capacidade de diversos tipos de tecido do corpo, especialmente as encontradas nos embriões -a variedade retirada da medula óssea não costuma apresentar o mesmo potencial de diferenciação●

Os médicos do Pró-Cardíaco defendem a liberação do estudo com células embrionárias, ainda proibido no Brasil. Mas eles alertam que serão necessários anos de pesquisa até que o uso dessas células seja seguro●

"Elas são muito mais potentes do que as de medula, mas ainda não temos como dominar essa potência. As experiências feitas em outros países mostram que elas se transformam em pele, osso, cartilagem, não só no que se pretende ao aplicá-las", explicou Rosália Mendez-Otero, da UFRJ●

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1911200403.htm>>, acesso: 19 nov. 2005.

# A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM UMA ABORDAGEM INTERACIONAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: OS PERCURSOS DE UMA PESQUISA

Ana Dilma de Almeida Pereira – UFPA/UnB<sup>1</sup>

**Resumo:** O propósito deste artigo é apresentar uma análise e uma redefinição dos modos de intervenção didática, na perspectiva do campo do ensino-aprendizagem de línguas, mostrando que eles precisam ser associados a uma abordagem interacional fundamentada em uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem. Dessa forma, o espaço de interações assim gerado, permitirá ao aluno construir-se como um sujeito aprendiz capaz de manejar sua língua de maneira proficiente.

**Palavras-chave:** abordagem interacional; intervenção didática; língua materna.

**Abstract:** The purpose of this article is to present both an analysis and a redefinition of the ways of didactic interventions in the language teaching/learning perspective and show that they need to be associated with an interactional approach based on a pragmatic understanding of language and on an interactionist understanding of learning. So, the context of interactions established in this way will allow the pupil to build himself as a learner able of dealing with his/her own language in a proficient way.

**Keywords:** didactic intervention; first language acquisition; interactional approach.

## 1. Considerações Iniciais

A decisão de realizarmos uma pesquisa sobre a intervenção didática em língua materna - *LM* (cf. Pereira, 2001) partiu da observação de que a intervenção, normalmente, é discutida a partir do ponto de vista da Pedagogia. No entanto, o tratamento dado aos aspectos relacionados com a atividade docente, de um modo geral, não costuma estabelecer uma relação com concepções de língua/linguagem e de aprendizagem. Configura-se, assim, um tratamento dissociado de uma visão voltada para o campo da Lingüística Aplicada – *LA*.

---

<sup>1</sup> Professora do Núcleo Pedagógico Integrado – UFPA e doutoranda em Lingüística – UnB.

## 2. A problemática da intervenção

Na Pedagogia, a ação docente é focalizada, especialmente, pela disciplina Didática. Decidimos, para nossa pesquisa, confrontar três autores, estudiosos expressivos deste campo: Piletti (1989), Haydt (2000) e Libâneo (1994). Eles afirmam que para o professor obter sucesso em suas ações é necessário, antes de tudo, elaborar um planejamento de ensino. No entanto, observamos uma falta de integração entre os diferentes elementos que compõem esse planejamento. Na realidade, o que os diferentes autores focalizam são as variáveis que estabelecem o *como* ensinar. Métodos, recursos e procedimentos são alguns dos termos utilizados para designar os aspectos relativos ao *como* ensinar. Mas, na definição destes termos, encontramos, entre os autores confrontados, certas divergências reveladoras da complexidade do tema. Foi possível observar que, freqüentemente, eles utilizam os mesmos termos para conceituar diferentes realidades. Eles adotam critérios diferentes para classificar os mesmos conceitos. Concluimos que nenhum critério é isento de críticas ou suficiente para dar conta da complexidade da situação de ensino e de sua intrincada relação com as concepções de aprendizagem e de linguagem subjacentes e com o modo como se concebem os objetos de aprendizagem.

Dessa forma, acreditamos que o objeto de estudo 'ensino-aprendizagem de línguas' pertence a um campo específico, o campo da LA. Ele constitui um *campo de investigação autônomo* capaz de produzir teorias, reflexões, modelos e pesquisas que recebe contribuições de diversos campos, como a própria Pedagogia, a Lingüística, a Psicologia etc. Enquanto disciplina de ação e intervenção, a LA visa também produzir competências, isto é, elaborar um saber que propicie a transformação dos atos de ensino em atos de aprendizagem. Halté (1992) considera que a LA é uma *disciplina de articulação de problemáticas*. Para ele, a construção de uma reflexão didática autônoma implica que se coloquem em relação as problemáticas da *elaboração*, da *apropriação* e da *intervenção*. Halté mostrou a inter-relação dessas problemáticas em um sistema didático. Embora esse esquema seja passível de críticas, foi possível fazer algumas constatações:

1º- A intervenção é compreendida como uma problemática. Isto a coloca não como uma simples etapa na elaboração e execução do planejamento de ensino e sim como um conjunto de questões cuja complexidade precisa ser levada em conta e não reduzida.

2º- Essa problemática é indissociável das problemáticas da elaboração e da apropriação. A intervenção está inserida em um quadro complexo de situações de ensino-aprendizagem, não podendo, assim, ser tratada isoladamente das outras problemáticas.

3º- Essa articulação entre as problemáticas só se concretiza, de fato, no âmbito da LA.

### **3. Uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna**

Em termos de prática de sala de aula há a necessidade de relacionarmos as questões mais instrumentais do ‘como’ ensinar a questões correlatas como: ‘o que’, ‘para que’ e ‘para quem’ ensinar. O tratamento integrado a essas questões pode realizar-se de modo coerente no âmbito de uma abordagem de ensino-aprendizagem da LM. Então escolhemos, mais especificamente, uma *abordagem interacional*, proposta por Cunha (1998), pois essa abordagem fundamenta-se em princípios condizentes com os objetivos mais atuais da disciplina Língua Portuguesa presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998).

Se a escola, enquanto local social privilegiado de *construção de significados éticos constitutivos de toda ação de cidadania*, toma para si o objetivo de formar homens capazes de atuar com competência na sociedade, possivelmente, optará por uma abordagem de ensino que não esteja distante das questões sociais vigentes e que favoreça uma aprendizagem capaz de fazer com que o aluno exerça seus direitos e deveres de cidadão, interferindo de forma crítica na realidade para transformá-la.

Então pensar a intervenção didática em LM no âmbito de uma abordagem interacional implica refletir sobre os elementos de base que influenciam a intervenção. Acreditamos que além das condições socioinstitucionais, das representações em relação às diretrizes oficiais do ensino e ao contexto socioinstitucional, a intervenção didática em LM, em uma abordagem interacional, articula também concepções de língua/linguagem e de ensino/aprendizagem voltadas para os objetivos do ensino e da aprendizagem da língua, integradas a uma avaliação que privilegia não somente fins socioinstitucionais, mas, principalmente, fins pedagógicos.

Ao tratarmos da *concepção de língua/linguagem*, consideramos que os avanços das ciências da linguagem têm contribuído para uma visão mais rica do que é falar uma língua. Neste campo, já é possível perceber um certo consenso em torno da concepção da linguagem como

“*atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação...*” (Koch, 1992, p.9). Enfatizando a ação interativa da linguagem, Bakhtin (1992) considera que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal – realidade fundamental da língua – realizada através da enunciação. Quer dizer, parece haver um consenso em torno da concepção *pragmática* de língua/linguagem. Nessa perspectiva, através da linguagem, o indivíduo age, atua sobre o outro, realiza ações com diferentes objetivos. Em suas práticas sociais, ele, constantemente, necessita compreender e produzir textos. Por essa razão, o trabalho com o texto e, principalmente, com os diferentes gêneros textuais (orais ou escritos), em sala de aula, não é apenas uma opção entre outras.

A concepção pragmática de língua/linguagem precisa ser associada a uma *concepção de aprendizagem*<sup>2</sup> que promova a construção de conhecimentos úteis para a formação de um cidadão competente, isto é, precisa ser associada a uma concepção *interacionista* de aprendizagem. Neste item, portanto, focalizamos a interação como um importante elemento no processo de construção de um sujeito competente. Ao assumir a dimensão interacional de ensino, o professor passa a ser aquele que interage com o aprendiz já munido de um certo *savoir-faire* em LM. O conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Desse modo, o ensino pode ser entendido como uma ‘ajuda’ ao processo de aprendizagem e está associado à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborada por Vygotsky (1994). Considerando que a função da escola é promover a aprendizagem, Tardif (1992, p.34) explica que a aprendizagem “é um processo ativo e construtivo; é o estabelecimento de ligações entre as novas informações e os conhecimentos anteriores; requer a organização constante dos conhecimentos; concerne tanto às estratégias cognitivas e metacognitivas quanto aos conhecimentos teóricos; concerne tanto aos conhecimentos declarativos e procedimentais quanto aos condicionais”.

Então refletir sobre a aprendizagem passa a ser pré-requisito básico para compreender e desenvolver as atividades de ensino da LM em uma perspectiva interacional. Uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem estão diretamente

---

<sup>2</sup> Aqui as concepções de ensino e de aprendizagem estão sendo tratadas separadamente por questões didáticas. Mas, no processo educacional, elas estão diretamente relacionadas. Daí, por exemplo, a referência a uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem.

associadas a uma *concepção de ensino da LM* cujo objetivo principal é desenvolver uma competência interacional. Neste item, o primeiro aspecto focalizado por nós foi o desenvolvimento dessa competência. Baseamo-nos no conceito dado pelo Conselho da Europa (Trim *et al.*, 1996) para competência comunicativa. De acordo com este organismo, a competência comunicativa combina *competências gerais* que são os saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender de ordem geral, com *competências comunicativas languageiras* que incluem: uma competência *lingüística*, uma competência *sociolingüística* e uma competência *pragmática*.

Trabalhar a língua visando desenvolver uma competência interacional exige que o professor desvincule-se de práticas relacionadas a uma abordagem normativa. Dessa forma, o segundo aspecto tratado por nós diz respeito à heterogeneidade da língua. É necessário criar situações de ensino para que o aluno perceba que há variações no modo como as pessoas se expressam; que vários fatores, nas situações de comunicação, determinam essa variação lingüística tanto na fala quanto na escrita (cf. Bagno, 2002 e 2003; Bortoni-Ricardo, 2004).

Esse aspecto está diretamente associado a um terceiro: a definição dos objetos de ensino-aprendizagem. Há ainda uma grande dificuldade por parte dos professores em fazer outra coisa senão gramática, em substituir uma concepção tradicional de ensino da língua por outra mais condizente com uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem. Desenvolver práticas de linguagem, em si, implica uma atividade reflexiva sobre essas práticas orais e escritas: uma reflexão *metalingueira*. Nesse sentido, assim que se examina o modo pelo qual se deve proceder no ensino da LM, observam-se, então, dois momentos: o que se refere à *ordem da ação* e o que se refere à *ordem da reflexão*.

Dessa forma, o quarto e último aspecto apresentado por nós, neste item, diz respeito aos tipos de atividades a serem propostas. Acreditamos que desenvolver um *trabalho em projeto* coloca os aprendizes dentro de situações de comunicação que favorecem a descoberta da funcionalidade dos textos produzidos (oralmente e/ou por escrito). Então o que percebemos é que essa concepção de ensino aponta para a necessidade de haver uma coerência entre conteúdos e procedimentos de ensino-aprendizagem, incluindo aí os procedimentos de *avaliação*.

A respeito deste item, Cunha (s.d.) mostra-nos que no processo educativo é necessário considerar tanto a avaliação *da* aprendizagem quanto a avaliação *na* aprendizagem. A avaliação *da* aprendizagem (realizada através da avaliação prognóstica e somativa) tem por finalidade a



regulação do sistema educativo, enquanto a avaliação *na* aprendizagem (realizada através da avaliação diagnóstica e da avaliação formativa) tem por finalidade a regulação do processo de aprendizagem. Priorizar a avaliação formativa é uma das modificações que ocorre nos modos de intervenção a partir do momento em que se adota uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da LM, porque, entre outras coisas, ela permite aos alunos iniciarem-se na auto-avaliação, isto é, na autonomia conquistada na realização das tarefas e no controle desta realização.

#### **4. Os modos de intervenção didática em língua materna: práticas observadas**

Nessa perspectiva, a decisão de observarmos os modos de intervenção didática praticados em LM deu-se a partir da compreensão de que a realidade escolar apresenta uma grande complexidade onde se mesclam práticas mais tradicionais com práticas influenciadas por concepções mais atuais, como as veiculadas pelos PCN (1998). Daí a necessidade de que esta realidade fosse analisada de modo crítico a fim de que pudéssemos, no caso desta pesquisa, construir parâmetros da intervenção didática (cf. *infra*) e, conseqüentemente, caracterizar modos de intervenção mais condizentes com uma concepção de língua/linguagem que favoreça uma real aprendizagem da LM.

Durante a pesquisa para observação e análise crítica dos modos de intervenção praticados na realidade do ensino fundamental, adotamos uma investigação de cunho etnográfico. Esta pesquisa compreendeu: a observação e filmagem das aulas em turmas de 5ª série do ensino público e privado de Belém - PA no ano 2000 (três instituições de ensino foram selecionadas e observamos uma turma em cada uma delas, perfazendo um total de 61 h/a observadas); a realização de relatórios das aulas observadas e filmadas contendo a descrição das mesmas, bem como das atividades propostas; a realização de entrevistas com o professor, os alunos, a direção e a supervisão escolar para a obtenção de dados.

Na interação entre a fundamentação teórica e a observação da sala de aula foi possível construir um aparelho interpretativo – os *parâmetros da intervenção didática* –, isto é, as diferentes categorias para analisar o que está presente em sala de aula. Dessa forma, no quadro há aspectos que não são adequados a uma aprendizagem da LM nos moldes definidos por nós, mas

eles ainda se encontram presentes nas salas de aula. É necessário também salientar outros pontos em relação aos parâmetros:

1º- As problemáticas da elaboração, da apropriação e da intervenção estão interligadas, por isso é muito difícil isolar parâmetros que remetam unicamente à problemática da intervenção.

2º- Os parâmetros apresentados são aqueles que permitem caracterizar mais diretamente a atividade docente, não esquecendo que as condições socioinstitucionais, as representações e concepções do professor são aspectos que influenciam a intervenção.

3º- Os parâmetros não se esgotam nessa construção, pois as interações existentes na sala de aula são inúmeras e complexas.

4º- Os parâmetros não apresentam uma hierarquia, todos são aspectos importantes da intervenção didática que interagem entre si. Eles também não se excluem mutuamente.

PARÂMETROS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA	
Finalidade das atividades propostas	- de aprendizagem - de interação social
Aquisições visadas	- conhecimentos declarativos - conhecimentos procedimentais - conhecimentos condicionais
Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados	- metalingüísticos - metalinguageiros - liguageiros
Modo de encaminhamento das atividades pelo professor	- como um fim em si mesmas - com referência a conhecimentos anteriores - com referência a temáticas transversais
Procedimentos de ensino adotados	- aulas expositivas
	- atividades em sala ou extra-classe
	- sem interação com o aluno - com interação com o aluno - sem orientação do professor - com orientação do professor - preestabelecidas pelo professor - negociadas com os alunos
Modo de realização das atividades	- estritamente individual - individual com possibilidade de interação (com o prof. ou alunos) - em grupos (dois ou mais elementos) - coletivo
Movimentação do professor	- permanece à frente da turma - desloca-se na sala para verificar a realização da atividade - desloca-se na sala para interagir promovendo a aprendizagem
Modalidade predominante das atividades desenvolvidas	- oralizada - oral espontâneo - oral trabalhado - escrita
Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades	- fica alheio em relação ao desinteresse do aluno - conforma-se com a não realização da atividade pelo aluno - censura a passividade do aluno - estimula a participação do aluno na construção dos conhecimentos - explora o interesse do aluno

Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos	- ignora-as
	- repreende o aluno
	- solicita-as
	- valoriza-as
Atitude do professor em relação aos “erros”	- não se manifesta
	- repreende o aluno
	- penaliza o aluno
	- alerta o aluno para que resolva o problema
	- promove meios para a resolução do problema pelo(s) aluno(s)
Uso da avaliação	- para fins coercitivos
	- para fins socioinstitucionais
	- para fins pedagógicos
Meios de ensino adotados	- quadro-de-giz ou magnético
	- atividades mimeografadas e/ou fotocopiadas
	- livro didático
	- material produzido pelos próprios alunos
	- recursos de localidade (biblioteca, laboratório de informática...)
	- livro paradidático...

## 5. Pistas para uma intervenção didática em língua materna em uma abordagem interacional

Para uma melhor compreensão, iremos apresentar, concomitantemente, a análise dos dados das observações realizadas e a indicação de algumas ‘pistas’ para uma intervenção didática em LM em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem, elaboradas por nós. Essas pistas **não** pretendem ser um conjunto de regras ordenadas, dando uma descrição exata do que se deve ou não fazer. Constituem, na verdade, *orientações* para o professor que deseja, de fato, tornar o aluno cada vez mais competente no uso da língua. Vamos a elas:

### ▪ Finalidade das atividades propostas

**Análise** - Cumprir programas que valorizam a aquisição de conhecimentos declarativos é estabelecer apenas finalidades de aprendizagem. A vida ultrapassa os muros da escola. Estabelecer finalidades de interação social é pensar a aquisição de competências comunicativas linguageiras diversas que serão reinvestidas continuamente na vivência cotidiana do aluno e do futuro cidadão.

**Pista** - O estabelecimento da finalidade das atividades propostas é tanto de aprendizagem como de interação social: ensinar/aprender a LM na escola significa desenvolver competências em termos de interação social e, portanto, treinar essas competências; também significa elaborar uma reflexão sobre essa intervenção e suas condições e modalidades. Ao “aprender a fazer fazendo” associa-se um

aprender a fazer objetivando o fazer numa reflexão de cunho metacognitivo. Sendo o objetivo do ensino da LM, principalmente, construir uma competência interacional, é fundamental para a delimitação das finalidades possuir uma concepção pragmática de língua/linguagem e uma concepção interacionista de aprendizagem.

#### ▪ **Aquisições visadas**

**Análise** - Trabalhar conhecimentos essencialmente do tipo declarativo não possibilita a criação de meios para o desenvolvimento de competências. Ser proficiente no uso da língua não implica necessariamente saber sobre a língua, mas utilizar a língua nas diversas situações languageiras. A escola, sem dúvida, tem condições de promover a aquisição de conhecimentos procedimentais necessários à construção de competências.

**Pista** - A aquisição de uma competência interacional envolve conhecimentos declarativos, condicionais e procedimentais. O passado recente do ensino-aprendizagem da LM provou que não é possível pretender o desenvolvimento do domínio da linguagem trabalhando apenas conhecimentos tópicos sobre ela. O professor precisa considerar que ensinar o que os alunos já conhecem ou fazem é pouco desafiador e ir além do que eles podem aprender é ineficaz. O ideal é partir do que eles dominam para ampliar o seu conhecimento, colocando-os em situações que os incitem a se envolver em um esforço de compreensão e de atuação autônoma.

#### ▪ **Tipos de objetos de ensino-aprendizagem manipulados**

**Análise** - Este item está estreitamente relacionado ao anterior, na medida em que a valorização dos conhecimentos declarativos em LM está associada à manipulação de objetos metalingüísticos desenvolvidos como um fim em si mesmos. Do mesmo modo, dedicar um espaço maior para a manipulação de objetos de linguagem e para a reflexão sobre esta atividade permite desenvolver conhecimentos procedimentais e condicionais. As atividades metalingüísticas não podem constituir um fim em si, mas precisam ser um meio para facilitar o enriquecimento da competência comunicativa dos alunos.

**Pista** - Em uma abordagem interacional, ocorre a manipulação de objetos metalingüísticos, metalinguageiros e languageiros nas situações de ensino-aprendizagem, isto é, no desenvolvimento de atividades que, preferencialmente, farão parte de um trabalho em projeto. É necessário haver

uma preocupação com atividades da ordem da ação e atividades da ordem da reflexão, pois elas vão garantir o desenvolvimento das competências metalinguageiras dos alunos. Estas atividades envolvem, principalmente, a leitura, escritura, revisão e reescritura de textos de gêneros textuais diversos.

#### ▪ **Modo de encaminhamento das atividades pelo professor**

**Análise** - Este item está estreitamente relacionado aos dois anteriores. É evidente que um professor que valoriza atividades puramente escolares e está mais preocupado com a aquisição e retenção de conhecimentos declarativos não tem tendência a relacionar os exercícios propostos com outros tipos de conhecimentos ou com temas transversais focalizados na escola.

**Pista** - Ao encaminhar a atividade, o professor relaciona-a a conhecimentos anteriores, a finalidades sociais e/ou a temas transversais. As *práticas sociais de linguagem* fazem parte da vida do indivíduo. Por isso, as atividades precisam ampliar a capacidade do aluno no uso da linguagem, como também na reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução. A língua não pode ser estudada desvinculada de suas funções sociais.

#### ▪ **Procedimentos de ensino adotados**

**Análise** - Quando se afirma que a interação é um dos eixos centrais no ensino-aprendizagem de línguas, não há como pensar aulas expositivas sem interação, atividades desenvolvidas sem a orientação do professor, atividades apenas preestabelecidas pelo professor, sem negociação com os alunos.

**Pista** - Os procedimentos de ensino adotados centram-se nas mais variadas interações possíveis dependendo dos objetos manipulados e dos objetivos visados pelas atividades: interação professor e aluno, aluno e aluno, aluno e material didático, aluno e comunidade, aluno e instituição... Assim, por exemplo, a aula expositiva ocorre a partir de uma constante interação com o aluno; as atividades em sala de aula ou extra-classe acontecem com a orientação constante do professor; as atividades são negociadas com os alunos e entre os alunos; promove-se a discussão coletiva e o estudo do meio (entrevistas, visitas, coleta de dados...). A diversidade dos procedimentos adotados está diretamente ligada à diversidade de atividades: atividades para interagir, exercitar algum recurso lingüístico ou um aspecto da interação.

#### ▪ **Modo de realização das atividades**

**Análise** - Favorecendo a interação em todos os níveis (professor e aluno(s), aluno e aluno...), o professor torna-se um interlocutor entre outros, um mediador no processo, aquele que favorece a prática da língua sem esquecer a reflexão sobre a língua. É preciso considerar que não basta adotar modalidades de realização das atividades (trabalho em grupo, trabalho coletivo...) para favorecer as interações (o grupo pode funcionar como um conjunto de indivíduos cujo interlocutor exclusivo é o próprio professor). Mas não é possível promover interações produtivas em termos de regulação da aprendizagem numa organização espacial tradicional em fileiras voltadas para a pessoa central do professor.

**Pista** - A realização das atividades acontece coletivamente, em grupos ou individualmente com possibilidade de interação com o professor ou com os alunos. Dependendo da atividade proposta, a espacialização da turma pode ser na forma de fileiras, em grupos ou em círculo desde que a interação seja promovida constantemente. A interação cooperativa entre alunos é capaz de promover a criação de ZDP e originar ajudas que podem fazer os participantes progredirem na aprendizagem através dessas ZDP. Em todo caso, a variação no modo de realização das atividades precisa ser coerente com os objetivos visados por essas atividades.

#### ▪ **Movimentação do professor**

**Análise** - A aula, em si, é uma interação. A movimentação do professor pode, no entanto, ser um fator para promover com mais ou menos freqüência esta interação. Deslocar-se apenas para verificar a realização correta de uma atividade não promove a aprendizagem, mas deslocar-se (ou mesmo permanecer à frente) com o intuito de interagir com o aluno para poder criar e intervir na ZDP, com certeza, promoverá a aprendizagem. Observa-se que este item pode ser associado aos dois anteriores, já que os procedimentos de ensino e o modo de realização das atividades pelos alunos são fatores de maior ou menor interação. Além de a situação de ensino-aprendizagem ser, em si, o palco de diversos tipos de interações, a aula de LM, quando focaliza a ordem da ação, está inteiramente voltada para a questão da interação. A interação passa a ser não só um meio de ensinar/aprender, mas também um objeto de aprendizagem e, portanto, um objeto de reflexão metalinguageira.

**Pista** - A movimentação do professor na sala de aula acontece de forma a possibilitar sua interação com os alunos e dos alunos entre si. Ao deslocar-se, por exemplo, ele o faz não apenas para verificar a realização da atividade pelo aluno, mas para interagir com ele, promovendo a aprendizagem. Ao interagir com um grupo, ele age como um mediador da reflexão deste grupo, não como a única fonte de informações.

#### ▪ **Modalidade predominante das atividades desenvolvidas**

**Análise** - A respeito das atividades orais é preciso considerar que leitura mecânica e respostas orais a exercícios são atividades oralizadas que têm como base a atividade escrita e fazem parte do processo pedagógico, possuindo seu valor. Mas o desenvolvimento de uma competência interacional prioriza, principalmente, as atividades orais espontâneas e trabalhadas. Para a realização de tais atividades é necessário que o professor tenha uma concepção pragmática da língua/linguagem. Dessa forma, o estudo da língua não será desvinculado das suas funções sociais.

**Pista** - Como nas interações da vida real, as modalidades oral e escrita são trabalhadas separada ou simultaneamente na realização das atividades. E tanto as atividades escritas quanto as orais precisam ser objetivadas, isto é, transformadas em objeto da reflexão na medida em que essas modalidades da atividade de linguagem têm suas especificidades. Em uma concepção pragmática de linguagem o que predomina na natureza das atividades desenvolvidas não é apenas seu caráter escrito ou oral e sim sua funcionalidade. Por isso é importante que a realização das atividades (não apenas da área de Língua Portuguesa) estejam inseridas em projetos, com um objetivo claro e explícito para os alunos, como observa os PCN (1998). O trabalho em projeto, normalmente, favorece um trabalho conjunto das duas modalidades.

#### ▪ **Reação do professor em relação ao comportamento dos alunos na realização das atividades**

**Análise** - A ‘ajuda’ ao processo de aprendizagem requer que o professor crie ZDP e ofereça nelas a ajuda e o apoio necessários para que o aluno possa ir adquirindo mais possibilidades de atuação autônoma em situações cada vez mais complexas. A autonomia do aluno e a regulação de suas ações constroem-se a partir das interações promovidas na classe. O professor que deseja a

participação ativa do aluno na construção do saber estimula-o para isso, explora o seu interesse, precisa com o aluno as etapas de realização da atividade e os critérios para seu sucesso. Quando se visam competências comunicativas é preciso desenvolver essa autonomia em torno de atividades de linguagem e de reflexão metalinguagem. A motivação do aluno não advém simplesmente do esforço manifestado pelo professor para envolver os alunos na atividade. A motivação escolar do aluno requer que as atividades das quais ele é convidado a participar sejam atividades cujo caráter funcional ele reconheça.

**Pista** - A reação do professor diante do comportamento do aluno na realização das atividades está diretamente relacionada com seu empenho em promover atividades significativas para os alunos. Reagir contra a passividade do aluno e estimular sua participação são atitudes louváveis. No entanto, permanecem inócuas se não forem propostas atividades que despertem e mantenham a motivação do aluno. A motivação advém da natureza das atividades propostas e dos objetos manipulados nelas.

#### ▪ **Atitude do professor em relação às intervenções dos alunos**

**Análise** - Ao solicitar e valorizar as intervenções dos alunos, o professor favorece a construção de conhecimentos e demonstra ter consciência de que apenas sua exposição/transmissão não é suficiente para a construção do conhecimento e das competências e que ignorando suas dúvidas ou repreendendo o aluno, ele favorece a sua desmotivação para aprender.

**Pista** - O professor preocupado em promover interações construtivas do ponto de vista da aprendizagem e do ponto de vista da interação valoriza as intervenções do aluno e sempre as solicita. Sem a possibilidade de participação efetiva do aluno, não há possibilidade de criação de ZDP nem de intervenção nelas.

#### ▪ **Atitude do professor em relação aos “erros”**

**Análise** - Considerar o “erro” como a falta de conhecimento ou a falta de capacidade do aluno, ou mesmo não se manifestar em relação ao “erro”, é eliminar a oportunidade de intervir, compreendendo a construção do conhecimento (o seu sistema cognitivo) que o aluno está para efetivar e a necessidade de promover atividades, estratégias para a resolução do problema pelo aluno.



**Pista** - Nesse contexto, os “erros” aparecem como a manifestação de hipóteses que merecem ser explicitadas. A atitude consciente do professor em relação a esses “erros”<sup>3</sup>, além de alertar o aluno para que resolva o problema, promove meios para resolução deste problema por ele.

#### ▪ **Uso da avaliação**

**Análise** - Atender às exigências socioinstitucionais é uma obrigação da escola, mas não se pode perder de vista a regulação do processo de aprendizagem e o desenvolvimento da avaliação formativa. A avaliação que possui a finalidade de classificar, feita normalmente ao final da etapa de uma unidade didática, geralmente não explicita seus critérios e tem um caráter puramente somativo.

**Pista** - É preciso considerar que a avaliação *da* aprendizagem e a avaliação *na* aprendizagem (Cunha, s.d.) são importantes no ensino-aprendizagem. Na avaliação formativa, o professor orienta os alunos na elaboração dos critérios de avaliação de uma atividade a fim de que eles possam regular a própria aprendizagem, principalmente nas atividades de reescritura. O domínio dos critérios pelos alunos favorece um domínio das diversas operações de uma atividade metalingueira ou lingüística e, conseqüentemente, o desenvolvimento metalingueiro e lingüístico. Deste modo, a avaliação no processo de aprendizagem (que compreende a auto-avaliação pelo aluno e também a co-avaliação dos alunos entre si) passa a ser um elemento-chave do dispositivo pedagógico, indissociável dos objetivos de construção da autonomia do aluno e de desenvolvimento de competências lingüísticas e metalingüísticas complexas.

#### ▪ **Meios de ensino adotados**

**Análise** - Os meios de ensino adotados pelo professor são auxiliares importantes, mas o seu uso deve levar em consideração os diversos elementos da situação de ensino-aprendizagem. Os meios de ensino adotados não permitem prever o modo como estes se inserem na prática pedagógica. A ausência do livro didático, por exemplo, pode ser o sinal de uma construção mais pessoal do professor levando em consideração o contexto social de seus alunos. Pode também ser o indício

---

<sup>3</sup> Sobre esta questão Bortoni- Ricardo (2004, p.100) afirma com propriedade: “...os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica”.

de um trabalho puramente mecânico, com base exclusiva em exercícios gramaticais. A análise dos meios empregados deve ser, portanto, relacionada com os outros *parâmetros da intervenção didática*.

**Pista** - Como observado anteriormente, os meios de ensino adotados podem ser variados. O importante é o uso que o professor faz deles tendo em vista os vários elementos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Em si, os diferentes meios adotados não determinam a qualidade da intervenção docente.

## 6. Considerações Finais

Como pudemos observar, considerar a intervenção do professor, em sala de aula, apenas do ponto de vista técnico não permite dar conta da complexidade das situações de ensino-aprendizagem. Para implementar uma ação didática que propicie uma real proficiência em LM, as 'pistas' apresentadas aqui podem ser um auxílio para o professor. Na verdade, elas não são inovadoras em si, mas permitem entender o quanto esses diferentes *parâmetros da intervenção didática* precisam ser relacionados com princípios e hipóteses subjacentes, coerentes entre si, para se tornarem eficientes nas situações de ensino-aprendizagem. A reflexão acerca da problemática da intervenção não pode se dar independentemente da reflexão acerca das problemáticas da elaboração e da apropriação. Daí, a proposta de um estudo da problemática da intervenção voltado para o campo do ensino-aprendizagem das línguas, isto é, da LA e, ao mesmo tempo, fundamentado em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem.

A reflexão sobre o modo apropriado de se pensar a intervenção remete-nos constantemente à ligação entre os objetivos escolares e finalidades socioinstitucionais mais amplas, num mundo em que a escola não pode mais viver fechada sobre si. As exigências da sociedade atual são diversas e complexas e a escola precisa adaptar-se a elas. Uma escola que não incentiva o aluno a aprender, a viver e a interagir nesta sociedade, sabendo reivindicar seus direitos e, dessa forma, sabendo expressar-se com competência, dificilmente consegue formar cidadãos capazes de também transformar a realidade. Uma realidade que se caracteriza pela desigualdade socioeconômica, educacional e cultural geradoras da exclusão social.

## Referências Bibliográficas

- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G.. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p.13-84.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. 12.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolingüística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.
- CUNHA, Myriam Crestian. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle: integration de l'évaluation formative à la demarche didactique*. Toulouse, 1998. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage) Université de Toulouse – Le Mirail.
- \_\_\_\_\_. “Fessora, o que vai cair na prova?” *Comunicar e avaliar nas aulas de Português*. s.d. (inédito).
- HALTÉ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris: PUF, 1992. (Coll. “Que sais-je?”).
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Educação).
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Belém, 2001. 2v. 212f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará.
- PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1989.

SÉGUY, André. Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, Paris: INRP, n. 10, p.13-31, 1994.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques, 1992.

TRIM, J. L. M.; COSTE, D.; NORTH, B; SHEILS, J. *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 1994.

## O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO E SUA DISCIPLINARIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA<sup>1</sup>

Sílvio Ribeiro da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, apresento como e quando o gênero textual/discursivo entrou na escola brasileira enquanto objeto de ensino. Para isso, analisei dados de Razzini (2000), os quais trazem os programas de ensino usados no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a primeira escola brasileira a incluir a Língua Portuguesa como disciplina. Inicialmente faço uma pequena discussão teórica sobre a disciplinarização, seguida de considerações acerca da disciplinarização do português no Colégio Pedro II, finalizando com a apresentação de excertos dos programas de ensino nos quais é possível perceber considerações sobre a leitura e a escrita a partir de gêneros textuais/discursivos. Como minha intenção não é discutir a teoria dos gêneros em si, usarei o termo textual/discursivo, já que o foco central é sobre a entrada da noção de gênero no ensino de Português.

**Palavras-chave:** Disciplinarização – Ensino de língua portuguesa – Gêneros textuais/discursivos

**Summary:** In this article, I show how and when the Textual/Discourse genre entered the Brazilian school while the object of teaching. For this, I analyzed the Razzini (2000), which brings the teaching programs in the Pedro II school, in Rio de Janeiro, the first Brazilian school to include the Portuguese language as a subject. Initially, I give a small discussion about the discipline, followed by consideration around the discipline of Portuguese in the Pedro II school, finishing with the presentation of excerpts in the teaching programs in which it is possible to perceive considerations about the reading and the writing of Textual/Discourse genres. As my intention is not to argue the genres themselves, I will use the term Textual/Discourse, which the general focus is already about the entrance of the idea in teaching Portuguese.

**Key words:** Discipline – Portuguese teaching – Textual/Discourse genres

---

<sup>1</sup> Este trabalho contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes do **Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino** (UFG/CNPq).

<sup>2</sup> Mestre em Lingüística – Universidade Federal de Uberlândia/MG - Doutorando em Lingüística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem- Professor Assistente – Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí

## 1. Disciplinarização e *currículo*

Um dos maiores desafios da educação, atualmente, é tentar transpor para o campo de atuação do professor, sobretudo a sala de aula, as várias propostas de ensino que têm vindo à tona nas últimas décadas, visando a uma nova concepção da noção de “transposição didática” e a um novo conceito de *currículo*. Em relação a este último, vários estudos têm criticado incisivamente a fragmentação do saber, compartimentado em disciplinas, e proposto a concepção de um *currículo* mais integrado com as práticas sociais de referência e dentro da perspectiva da aprendizagem significativa.

Segundo Saviani (s/d: 02), *o currículo diz respeito à seleção, à seqüenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem*. Sua história confunde-se com a história da própria escola. A princípio, *currículo* era o nome dado ao certificado de conclusão do curso, contendo o registro da avaliação de cada estudante. Dessa conotação inicial, passou a significar o conjunto de unidades de estudo a serem seguidos e concluídos.

Numa perspectiva histórica, Saviani (s/d) diz que o *currículo* compreende conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, teorias, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, competências, habilidades etc., dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação.

Dolz & Scheuwly (2004) utilizam a expressão *currículo* em oposição a *programa escolar*, uma vez que este supõe uma contração exclusiva sobre a matéria a ensinar e é recortado segundo a estrutura interna dos conteúdos, ao passo que aquele aborda esses mesmos conteúdos disciplinares, definindo-os em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias. Além disso, no *currículo*, segundo os autores, os conteúdos são sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e com os demais componentes do ensino.

Citando Coll (2002), os autores apresentam as principais funções de um *currículo*, as quais seriam: a) Descrever e explicitar o projeto educativo em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; b) Fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; c) Levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; c) Analisar as

condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino.

Em se tratando de ensino de língua, Dolz & Schenuwly (2004: 43) afirmam que um *currículo* adequado para isso deveria *fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino (...) sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação*<sup>3</sup>.

O emprego do termo *currículo* na educação escolar está associado, desde o início, às idéias de unidade, ordem e seqüência de um curso. Tudo isso visando a imprimir maior rigor e controle à organização do ensino; características também presentes na noção de disciplina.

Já o termo *disciplina* e a expressão *disciplina escolar*, de acordo com Chervel (1990, p. 178), não designam, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem. Segundo esse autor, o termo *disciplina* no sentido de conteúdo de ensino está ausente de todos os dicionários do século XIX e mesmo do *Dictionnaire de l'Academie* de 1932. Será apenas após a I Guerra Mundial que esse termo passará a indicar uma rubrica que classifica as matérias de ensino, perdendo então o sentido inicial advindo do verbo disciplinar, controlar. Segundo Pessanha, Daniel & Menegazzo (2004, p. 58), *a disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um filtro específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem*.

Segundo Thadei (em prep.), a *disciplinarização* é fruto de uma estrutura curricular ocidental que sempre privilegiou disciplinas como Matemática, Biologia, Física, História e as manifestações artísticas e literárias. Isso se explica, no entender de Moreno (*apud* Thadei, em prep., p. 47), como uma herança da cultura grega clássica, incorporada pelos romanos e disseminada como valor hegemônico a todo o domínio romano, procurando, assim, privilegiar uma cultura elitista e intelectualizada e, ao mesmo tempo, desconsiderar os saberes da vida cotidiana, então reservados apenas às mulheres e aos escravos.

---

<sup>3</sup> Segundo os autores, não existe ainda um currículo como esse. Pensando nisso, é que apresentam sua proposta da *progressão*, colocando-a como um dos diversos componentes do *currículo*.

Depois de discutir sucintamente o termo *currículo* e a *disciplinarização*, passo a apresentar como o Colégio Pedro II disciplinarizou o gênero textual/discursivo em seus programas de ensino de 1830 a 1970.

## **2. A disciplinarização do português na escola – o colégio pedro II**

O *Colégio Pedro II* foi criado na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1837. Ele foi, durante décadas, modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil. A escolha pela abordagem do gênero textual/discursivo no *Colégio Pedro II* se deve ao fato de lá ter sido a primeira instituição de ensino na qual o estudo da Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar brasileiro. Dessa forma, foi lá o primeiro ambiente escolar em que o gênero textual/discursivo começou a ser trabalhado.

A Língua Portuguesa ser abordada como disciplina escolar só se deu a partir de 1838. Essa inclusão foi feita de maneira bastante sucinta e conviveu com a tradição clássica do ensino que era praticada: gramática, Retórica e Lógica ou Filosofia.

Sob os cuidados do Imperador Pedro II, o *Colégio Pedro II* tornou-se a escola média mais importante do Brasil, servindo de modelo para outras instituições públicas e privadas até meados do século XX. Seu curso completo conferia ao aluno o título de *Bacharel em Letras*, o qual permitia a matrícula em qualquer curso superior. O colégio congregou em seu corpo docente homens de letras e ciências nacionais e preparou durante décadas a elite brasileira, dando destaque especial a políticos e escritores.

No início, as aulas de Português no *Colégio Pedro II*, restritas ao primeiro ano do curso secundário, dedicavam-se apenas ao estudo da gramática. Aos poucos, elas foram absorvendo práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de Retórica. Primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua que, no entanto, continuava a não ultrapassar o primeiro ano. Depois da ascensão do Português nos exames preparatórios (responsável pela ampliação da carga horária), entraram no currículo de Português a Redação e a Composição (1870) e, depois da queda da Retórica e da Poética, ainda veio a Gramática Histórica (1890).



### 3. Os Programas de ensino de português do colégio pedro II

Observando os programas de ensino de Português usados no *Colégio Pedro II* ao longo dos anos, percebi que a indicação de desenvolvimento de atividades de leitura e escrita usando gêneros textuais/discursivos não é tão evidente. O que é comum perceber é a indicação de um trabalho feito a partir dos gêneros literários.

Na seqüência, apresento recortes de programas de ensino nos quais aparecem tópicos contedúísticos que trazem como proposta de atividades o desenvolvimento de práticas de ensino a partir de gêneros textuais/discursivos.

A maioria dos programas era dividido em *Gramática, Retórica e Poética*. Em algumas séries aparecia *Literatura Nacional*. O programa de 1870, no 1º ano, apresentava atividades de leitura. Porém a abordagem era bem mais gramatical.

#### *Leitura*

*A leitura será em voz alta, clara e pausada, com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se a pontuação. Para isto, há mister o professor de explicar o sentido do trecho que se ler, inteirando o aluno do pensamento do autor, dando-lhe a significação dos vocábulos e locuções menos usuais empregados em sentido translato. Sem compreender bem não pode ler com expressão, gosto e clareza.*

Não é possível perceber que tipo, ou gênero, de texto/de discurso seria usado para as atividades de leitura indicadas pelo programa. O material didático utilizado também não dá maiores vestígios a esse respeito.

No 2º ano, o programa dá orientações para exercícios que, segundo seus elaboradores, preparariam os alunos para a redação.

*Exercícios: além da leitura e recitação, que serão pelo modo já indicado na parte do programa relativa ao 1º ano, o professor preparará os alunos para os exercícios de redação, lendo-lhes trechos de algum clássico, e acrescentado às*

*explicações, que der para fazer bem compreender o sentido e a significação das palavras, as observações que entender convenientes sobre o tom, qualidades gerais e particularidades do estilo em que estiver escrito. Feito isto, os alunos repetirão verbalmente, com redação sua, a matéria do trecho já examinado, e, depois de mostrarem tê-lo compreendido, trá-lo-ão por escrito no dia seguinte.*

No 3º ano, aparece uma primeira consideração que não aborda gêneros propriamente literários. A sugestão dada pelo programa é para atividades de composição.

#### *Composições*

*Os exercícios de composição versarão sobre assuntos usuais, e serão executados pelos alunos depois de explicações do professor. Exemplos: o regime disciplinar do colégio, a descrição do edifício e de suas imediações, os estudos feitos na aula até aquele dia ou na semana anterior, a descrição de qualquer objeto de uso comum, observações sobre sua utilidade, propriedades e aplicações.*

Embora os livros indicados para as aulas de Português estejam relacionados à Gramática e nenhum deles traga indicações de que apresentava textos em gêneros textuais/discursivos variados, é possível perceber que, no momento de produzir a composição indicada, o aluno teria que fazer uso de gêneros textuais/discursivos, não de gêneros literários.

No ano de 1877, mais um programa de ensino (5º ano) que traz abordagem textual não necessariamente ligada aos gêneros literários, embora seja feita na parte de Retórica e Poética.

*(...) exercícios de composição de narrações, descrições, cartas e discursos; declamação.*

*Romance, conto, novela, seus caracteres, regras. Exercícios de composição de narrações, descrições e retratos adequados ao romance, ao conto e à novela. Gênero epistolar, seu caráter, regras. Noções do desenvolvimento histórico do gênero epistolar. Exercícios de composição.*

*(...) Epístola, fábula, apólogo, provérbio, parábola, conto. Noções do desenvolvimento histórico das espécies mencionadas. Modelos.*

Em 1879, o programa de ensino não dava indicações de aulas de Português nas séries iniciais. Essa indicação aparece pela primeira vez no 7º ano, numa sugestão bem singela de atividade de escrita.

*(...) análises e exercícios de redação verbal e escrita.*

No ano de 1881, logo no 1º ano e nos demais, aparece no programa indicação da disciplina Português, com atividades de escrita em gêneros que não sejam os literários, embora as sugestões de composição comecem indicando a produção de períodos simples, não de textos.

*Composição: períodos simples a completar e a formar pelos alunos sobre assuntos a seu alcance; breves narrações seguidas de perguntas a que terão eles de responder de viva voz e por escrito.*

*Simple reprodução de breves narrativas feitas pelo professor, podendo o aluno conservar, pouco mais ou menos, a mesma forma e ordem dos pensamentos.*

*Imitação de pequenos trechos ditados e convenientemente explicados e desenvolvidos pelo professor.*

Já no 2º ano, as indicações para a composição ainda seguem a idéia central demonstrada no primeiro, porém com alguns acréscimos, tendo em vista a maior complexidade a que os alunos deveriam ser submetidos.

*Composição: períodos compostos a formar pelos alunos sobre assuntos a seu alcance, breves narrações e descrições a redigir oralmente e por escrito conforme o subsídio que lhes proporcionar o professor.*

Diferente do programa do ano anterior, não havia maiores indicações sobre o desenvolvimento das aulas de composição.

O programa do 3º ano, como foi possível perceber em todos os programas de 1881, trouxe atividades a mais na composição em relação ao 2º ano, certamente levando em consideração a progressão de atividades por conta da complexidade aumentar gradativamente com o passar dos anos.

*Composição: exercícios de conversão de verso em prosa e de mudança estrutura de proposições e períodos; breves narrações, descrições e cartas, conforme o subsídio que ministrar o professor.*

No 4º ano novas modificações são detectadas nas considerações do programa a respeito das atividades de composição.

*Composição: períodos a formar pelos alunos empregando expressões no sentido natural e figurado; breves narrações, descrições e cartas, bem como escritos, de uso comum, a redigir conforme os subsídios que ministrar o professor.*

O programa do 4º ano repete algumas orientações dadas no do anterior (breves narrações, descrições e cartas). Porém, também apresenta partes não indicadas antes, certamente dando continuidade à idéia da progressão à medida que o aluno fosse avançando a série.

No 5º ano, o programa traz, explicitamente, considerações a respeito da composição oral, bem como indicações de como proceder com as atividades escritas, apresentando novidades em relação ao que fora proposto no ano anterior.

*Composição: períodos a formar pelos alunos com pureza, propriedade e precisão de dicção; redação de escritos de uso comum sem subsídio ministrado pelo professor, mas sobre assunto que este indicar; imitação de narrações, descrições e cartas, modelos em seu gênero, à escolha do professor.*

Na seqüência reproduzo a continuação das orientações, não existentes no programa do ano anterior, para a composição escrita.

*Nos exercícios fraseológicos, o professor, ditando trechos, pedirá que os alunos transcrevam em seus cadernos. Além disso, fá-los-á substituir as palavras sublinhadas por outras mais acomodadas ao sentido ou por outras equivalentes e rigorosamente sinônimas e corrigirá os erros cometidos.*

*Quando tiver consagrado tempo suficiente a tais exercícios, passará aos de composição propriamente dita. Dando aos alunos as noções indispensáveis concernentes ao estilo e formalidades a guardar nos escritos de uso comum, marcará o assunto dos que deverão eles preparar em casa, para serem corrigidos no dia seguinte na aula.*

*Oportunamente, traçados os preceitos relativos a cada gênero, passará a ler-lhes alguma descrição ou narração tida geralmente por obra prima, fazendo-os notar os mais belos pensamentos e as principais expressões. Feito isso, exigirá que os alunos exponham o assunto com redação sua e depois o imitem em casa, trazendo seu trabalho no dia seguinte para a devida correção na classe.*

O uso da expressão *gênero* chamou minha atenção. Como até então o que era praticado dizia respeito aos *gêneros literários*, não tenho certeza se a expressão apresentada no programa não diz realmente respeito a isso. Hipotetizo que não se trata de *gêneros literários* pelo fato de o programa indicar a leitura de *alguma descrição ou narração*, mesmo sendo termos usados pela teoria dos tipos, não dos gêneros. Porém, ao dizer que tal leitura deveria ser de uma composição *tida como obra prima*, penso se tratar de textos literários, já que eram, na época, os modelos de perfeição e pureza.

No 6º ano, as orientações para a composição não apresentam maiores diferenciais em relação ao que vinha sendo dado nos anos anteriores.

*Composição: exercícios de composição de lavra própria dos alunos.*

Além de as orientações para a composição serem bem sucintas, é a primeira vez que aparece a solicitação de composição própria feita pelos alunos sem indicação por parte do professor, o que indica que aos alunos foi dada certa autonomia. Até então, no 2º e 5º anos, orientava-se os alunos à composição de períodos compostos feitos por eles mesmos sobre assuntos a seu alcance. Porém, tratava-se de períodos, não de textos. No 5º ano, a redação de escritos a ser feita pelos alunos era sem subsídio do professor, porém sobre assunto indicado por este. Além disso, o aluno podia imitar a redação de narrações, descrições e cartas, porém escolhidas pelo professor.

Na parte destinada aos conteúdos, percebi a apresentação de alguns gêneros não necessariamente literários.

*14- Romance, conto, novela, seus caracteres, regras. Exercícios de composição de narrações, descrições e retratos adequados ao romance, ao conto e à novela. Gênero epistolar: seu caráter, regras. Noções do desenvolvimento do gênero epistolar. Exercícios de composição.*

No programa do 7º ano, para minha surpresa, não aparecem orientações para atividades de composição. A ementa do programa orienta para o desenvolvimento de atividades ligadas à Lingüística<sup>4</sup>. A única sugestão que se vê sobre redação é a que apresento a seguir, porém totalmente ligada a questões de literatura e gramática.

*(...) Quanto à redação, cujos exercícios são recomendados pelo Regulamento vigente, deverá ser ela gramatical, filológica e literária, e o professor fará executar de viva voz na aula o trabalho que os alunos prontificarem por escrito em casa, e valerá para que eles se esmerem nas relações lógicas das palavras e das frases, na pureza, propriedade, correção e clareza das mesmas, e na beleza da dicção.*

---

<sup>4</sup> As orientações do programa são: Português. *Traços gerais de lingüística: aplicação da gramática geral à língua portuguesa, fonologia, morfologia e sintaxe do português desde a formação da língua até o começo da disciplina gramatical, estudo comparativo do português com as outras línguas românicas: análise etimológica e sintática e comentário filológico de trechos de escritores do período arcaico; conversão desses em português hodierno (Art. 3º do Reg. Anexo ao Decr. n. 8051 de 24 de Março de 1881.)*

Os materiais didáticos (livros e apostilas) indicados pelos programas de 1881 não traziam nada que não fosse ligado ora à literatura, ora ao ensino gramatical. Os textos para leitura eram todos literários.

No ano de 1882, os programas de ensino passaram a apresentar tópicos separados em *Leitura e Recitação, Exercícios Ortográficos, Gramática e Composição*.

Para o 1º ano, as orientações quanto à composição eram as seguintes:

*Os exercícios de composição versarão especialmente sobre:*

- 1- *Simple reprodução de breves narrativas feitas pelo professor, podendo o aluno conservar, pouco mais ou menos, a mesma forma e ordem dos pensamentos.*
- 2- *Imitação de pequenos trechos ditados e convenientemente explicados e desenvolvidos pelo professor.*

As orientações para o ano inicial são praticamente idênticas ao que era praticado no ano de 1881. Da mesma forma, as demais orientações também não apresentam qualquer diferença com o ano de 1881.

A próxima modificação em termos de conteúdo só acontecerá no ano de 1892. Nesse ano, alguns dos programas de Português passam a apresentar sugestões didáticas em uma parte denominada *Parte Prática*.

No 1º ano, a orientação para a redação é a seguinte:

*Narrações, transcrições, cartas de uso freqüente escritas pelos alunos conforme os subsídios que lhes ministrar o lente.*

No 2º ano, ainda aparece a *Parte Prática*, cujas brevíssimas orientações sobre a redação apresento a seguir:

*Exercícios de redação, sem subsídio ministrado pelo lente, mas sobre assunto que este indicar.*

A partir do 3º ano desaparece a *Parte Prática*. As orientações para a redação dos anos/séries<sup>5</sup> seguintes são idênticas às dadas para os anos/séries em 1881 e 1882<sup>6</sup>, inclusive a ausência de orientações para a redação no 6º ano.

Quando chega o ano de 1893, volta a *Parte Prática* ao programa de ensino de Português. Porém, agora ela persiste em todas as séries. Não houve grandes modificações no programa deste ano. Tanto que no 4º, 5º e 6º anos a indicação é de que os programas deveriam ser idênticos aos do ano de 1892.

As orientações quanto à redação no 1º, 2º e 3º anos não são muito diferentes das que eram dadas nos anos de 1891 e 1892. Porém, não eram iguais, como é possível perceber nas transcrições a seguir:

*1º ano*

*Exercícios de redação, sobre assuntos fáceis, com auxílio ministrado pelo lente.*

*2º ano*

*Exercícios de composição gradualmente mais difíceis, com subsídios ministrados pelo lente.*

*3º ano*

*Exercícios de composição, sem subsídio ministrado pelo lente*

Nos anos seguintes, praticamente nada muda em relação às propostas de redação dos programas de ensino. A primeira mudança que acho merecer destaque vai acontecer no ano de 1898, no 6º ano:

*Exercícios de composição de lavra própria dos alunos, mas sobre assunto designado pelo respectivo lente; paralelos de escritores de nota; análise do estilo de poetas e prosadores importantes e biografias dos grandes patriotas.*

---

<sup>5</sup> Optei aqui pela colocação de *anos/séries* para evitar confusões, já que pensei não ficar claro o bastante quando estava me referindo ao ano do calendário e ao ano do curso.

<sup>6</sup> Por esse motivo, não as reproduzirei aqui.



Percebi que as orientações dadas estão bem ligadas a questões da literatura. Certamente, a abordagem feita era a respeito dos gêneros literários, não dos gêneros textuais/discursivos. Ao contrário dos programas dos anos anteriores, no 7º ano não aparecem orientações para a redação.

A próxima mudança mais significativa só vai ser notada no programa do ano de 1917. Porém, somente no 2º e 3º anos aparecem orientações sobre a prática escrita. Comparando as orientações do programa de 1917 (2º e 3º anos) com as dos outros anos, nota-se que houve modificações mais evidentes em comparação ao que era definido nos programas anteriores.

*2º ano*

*Composição: exercícios gradualmente mais complexos e difíceis, sendo preferidas as descrições em que os alunos possam entrar com elementos de sua observação pessoal e as narrativas de sucessos históricos e de que se tirem lições morais.*

*3º ano*

*Composição: exercícios em que gradualmente se exijam não somente correção gramatical, mas algumas qualidades estilísticas.*

Em 1926 aparece um programa de ensino em que as tipologias textuais tradicionais (narração, descrição e dissertação) aparecem juntas explicitamente pela primeira vez. Porém, essa indicação só é feita no programa do 1º ano, sendo inexistente nos programas dos demais anos/séries.

*IV- Que é escrever bem. Descrever, narrar, dissertar. Espécies de descrição.  
Qualidades do escritor*

Apesar de o programa apresentar explicitamente o trabalho com as tipologias textuais tradicionais, percebe-se ainda certa proximidade com as correntes literárias na indicação *qualidades do escritor*. Certamente trata-se do escritor profissional, escritor literário, não escritor produtor de textos escolares ou do cotidiano.

Ao final do programa, aparece ainda a seguinte orientação:

*Constará a parte prática de leitura, vocabulário, noções e regras de estilo, exercícios de redação e correção de textos errados.*

Não tenho noção do que seria *correção de textos errados*, nem de que forma ela se daria. Mas, pela tradição gramatical empenhada nos programas de todos os anos/séries, imagino que o exercício seria substituição de palavras grafadas indevidamente, bem como adequação de concordância, regência (nominal ou verbal) e demais atividades dessa natureza.

Em 1929, o programa de ensino de Português só traz orientações quanto à prática de redação no 5º ano. É o último ano, dentre os que estão sendo aqui observados, em que percebi modificações. Embora ainda apareçam muitas indicações de tópicos específicos de literatura, também aparecem os que são diretamente relacionados aos gêneros não literários, embora as sugestões de trabalho sejam feitas a partir de textos de literatura.

*5- Gênero descritivo. Evolução desse gênero em português*

*6- Gênero narrativo. A narração nos contos e romances modernos*

*7- A dissertação. Dissertação didática<sup>7</sup>*

*11- A fábula; teoria. A composição modelar de La Fontaine e as deturpações de seus tradutores em português*

*12- Gênero epistolar. Estilo das cartas de Vieira. Estilo das cartas de Camilo Castelo Branco*

No ano de 1931, o programa de Português trazia orientações para o trabalho com a redação. Houve, pela primeira vez, a mostra de uma preocupação com menos trabalho de gramática. O que o programa indicava era um trabalho mais acentuado com a oralidade, preparando o aluno para a composição escrita, mais aconselhável nas séries superiores, conforme indicação do próprio programa.

A transcrição seguinte não advém do programa de conteúdos separado por ano/série. As

---

<sup>7</sup> Não tenho idéia do que seria *dissertação didática*.

orientações abaixo aparecem numa espécie de ementa do programa.

(...)

*Nas duas primeiras séries do curso, o ensino será acentuadamente prático, reduzidas ao mínimo possível as lições de gramática e transmitidas por processos indutivos. A conversação bem orientada, as pequenas exposições orais e a reprodução livre de um trecho lido na aula darão ensejo a que o professor corrija a linguagem dos alunos e, assim, prepare os subsídios para a composição escrita, mais aconselhável nas séries superiores.*

(...)

*Somente na 4ª série começará a redação livre, dando-se-lhe daí por diante, até o termo do curso, maior atenção. Cerca de três quartas partes do tempo letivo deverá ser destinado à correspondência, às descrições e narrações, entremeadas com exercícios de estilo e análise literária de textos.*

*Os trabalhos de composição escrita serão preparados fora da classe, indicando-se ao aluno, tanto quanto possível, as leituras a que convém recorrer afim de melhor executá-los. Para que a correção seja eficaz, recomenda-se ao professor recolher as provas e, fora da aula, nelas assinalar todos os erros, classificando em lista especial os mais comuns (erros de ortografia, pontuação, concordância, regência, impropriedades, etc); na aula seguinte, mandando fazer, no quadro negro, as emendas necessárias, com a colaboração na classe, deve verificar se os interessados as transportam para as respectivas provas.*

*Composição oral: pequenas descrições de cenas comuns da vida humana e da natureza; breves narrativas, fábulas, contos populares.*

Apesar de o programa sugerir a redação escrita (mesmo que tardiamente), as orientações para a correção das atividades são curiosas para mim. Pode-se perceber que não existe preocupação com o efeito de sentido do texto, mas somente com as suas propriedades estruturais. Além disso, percebi também que a idéia de *erro* era comum no discurso pedagógico. Nas

orientações para a prática da oralidade, nota-se a presença de indicação para um trabalho tanto com as tipologias textuais quanto com os gêneros textuais/discursivos.

É na 4ª série que vai aparecer a primeira indicação sobre a redação escrita a ser feita por parte dos alunos. Na 5ª série também aparece esse tipo de orientação.

*Quarta série*

*Exercícios escritos de composição oficial e narrações sobre assuntos variados; descrição de tipos e cenas.*

*Quinta série*

(...)

*III- Composição e estilo: dissertações morais. Dissertações literárias a propósito dos autores estudados. Impressões de leitura feitas fora da classe. Exercícios de estilo no quadro negro.*

As orientações dadas ainda demonstram certa relação direta com a cultura literária de ensino de Português até então muito comum.

Novas orientações explícitas para redação escrita só aparecerão novamente no programa da 1ª série, seção *Outros exercícios*, de 1942. As indicações que aparecem encaminham o trabalho do professor para a tipologia textual *descrição*. É curioso observar como ainda predominava a cultura da frase no ensino, mesmo nas atividades em que a oralidade fosse praticada.

(...)

*3- Breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos na aula, redação escrita de frases curtas e pequenas descrições à vista de gravuras.*

Na série seguinte, novamente na seção *Outros exercícios*, aparecem mais uma vez orientações para redação escrita.

(...)

*2- Redação de cartas, bilhetes, telegramas e documentos oficiais*

### 3- *Exercícios de composição*

Somente no ano de 1943 é que novas orientações para redação vão aparecer. Novamente na seção *Outros exercícios*, essas orientações vêm indicadas no programa da 1ª série.

(...)

3- *Exercícios de redação e composição sob a forma de cartas, documentos oficiais, narrativas, descrições e dissertações.*

Essas orientações não explicitam que o trabalho seria feito a partir de textos caracterizados pelos gêneros literários. No entanto, nas orientações da 2ª série (ainda na seção *Outros exercícios*), percebe-se claramente que o trabalho deveria ser feito baseado nesses gêneros. Orientação idêntica volta a aparecer no programa da 3ª série.

(...)

2- *Exercícios de redação e composição, constantes, sobretudo, de biografias de grandes vultos da literatura portuguesa, de pequenos estudos de fases e escolas literárias e de ensaios de crítica.*

Em 1951, através da Portaria nº 966 de 2 de outubro, foram aprovados os programas dos cursos ginásial e colegial, elaborados pela Congregação do *Colégio Pedro II*.

As quatro séries do curso ginásial traziam orientações para o desenvolvimento de *Exercícios escritos de redação*. Nas três séries do colegial também aparecem orientações para o desenvolvimento de *Composição escrita*.

Em 1951 os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino e respectivas instruções metodológicas para o Português foram expandidos a partir da publicação da Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro.

Nas duas primeiras séries, as orientações indicam o trabalho com a oralidade e com a escrita.

*1ª série*

(...) c) *Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de fábulas e contos populares. (...) e) Breves exercícios escritos de redação feitos em aula, a propósito de textos lidos, com subsídios ministrados pelo professor.*

*2ª série*

(...) c) *Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de ocorrências da vida escolar e social. (...) e) Breves narrações escritas e cartas familiares, feitas em aula, com subsídios ministrados pelo professor.*

As orientações da 4ª série são as seguintes:

(...) c) *Exercícios orais, impressões de leituras feitas fora da classe, narração de episódios da história do Brasil, exposição de pontos do programa já tratados em aula. d) Exercícios escritos: descrição de paisagens, cenas e tipos; cartas, requerimentos, dissertações, notícias para jornais.*

Na época, com as mudanças que o ensino vinha sofrendo, aparecem as primeiras orientações para o curso clássico e curso científico, ambos de segundo grau (atual ensino médio). Para as três séries havia orientações a serem seguidas no desenvolvimento de atividades escritas.

*1ª série*

(...) c) *Composição escrita: dissertações sobre temas comuns da vida escolar e da vida social; provérbios e pensamentos célebres; elogio de efeitos notáveis, de virtudes cívicas e domésticas; cartas; notícias para jornal (...)*

*2ª série*

(...) c) *Composição escrita: dissertações sobre temas sociais e assuntos literários; artigos para a revista escolar; pequenos ensaios de crítica (...)*

*3ª série*

(...) c) *Composição escrita: dissertações morais e literárias, pequenos ensaios de crítica; artigos para a revista escolar; trabalhos de livre escolha do aluno.*

Nas orientações dadas pelo programa de 1951, percebe-se a introdução dos gêneros ligados à esfera jornalística, como *notícias para jornal* e *artigos para a revista escolar*. Também nota-se que aos alunos foi dada certa autonomia para escolher o que gostariam de escrever.

Além da indicação dos “conteúdos” que deveriam ser ensinados aos alunos, o programa trazia, ainda, *instruções metodológicas para a execução do programa de português*. Apresento na seqüência recortes dessas instruções para o ensino de redação na escola.

### *Redação, composição e análise literária*<sup>8</sup>

*Os trabalhos de redação, sempre muito fáceis, devem ser executados de preferência em aula, individual ou coletivamente, orientados pelo professor ou sugeridos pela leitura explicada. Como exercícios subsidiários, são recomendáveis, entre outros, os seguintes:*

- 1) *Formação de frases com aplicação do vocabulário ensinado.*
- 2) *Substituição de frases por outras de forma diversa e sentido equivalente.*
- 3) *Conversão de períodos compostos em períodos simples.*
- 4) *Transformação de orações subordinadas em coordenadas e vice-versa; substituição de subordinadas adjetivas por adjuntos atributivos ou por apostos; de subordinadas de forma conjuntiva pelas reduzidas correspondentes, etc.*
- 5) *Correção de voz passiva na ativa e vice-versa.*
- 6) *Exercícios de concisão.*
- 7) *Resumo oral de leituras feitas fora da classe.*
- 8) *Paráfrases de textos breves.*
- 9) *Correção de trabalhos apresentados pelos alunos, feita pela turma, sob a direção do professor.*

---

<sup>8</sup> Coloquei o item *análise literária* no título da seção para que o mesmo não soasse estranho pela ausência. Porém, como não é meu objeto de estudo as questões literárias, não citarei as instruções dadas pelo programa para o trabalho com a literatura.

A maioria dos itens direciona as atividades para a questão gramatical. Certamente, naquela época, ensinar a formar frases ou substituir um período por outro era considerado o ápice da atividade de redação e composição.

O programa continua a apresentação de suas instruções.

*Começará na 4ª série ginasial a composição livre, para a qual, além das indicações do professor, muito servem como recursos preliminares os exercícios de estilo e a análise literária elementar de textos breves, de preferência modernos. (...)*

Pelo que é possível perceber, os exercícios, caracterizados pelo programa de *composição livre*, devem ser feitos tendo como parâmetro os livros literários, os quais deveriam servir como modelo para a apropriação de estruturas e estilos de escrita mais apurados.

Em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Na lei, não foram prescritos nem currículo fixo nem programas de disciplinas, apenas foram dadas “indicações” gerais de como deveria ser o ensino. Essas indicações para o ensino da redação são as seguintes:

(...)

*Os estudos teóricos de gramática e estilística são meramente subsidiários e, por conseqüência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão.*

*Por isso, importa considerar:*

(...)

#### *2º- Expressão Escrita*

*Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma. Aos progressos por parte dos alunos no domínio da sintaxe deve*



*corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo.*

Pode-se notar um grande apego às idéias desenvolvidas pelos seguidores da concepção de linguagem que afirma ser ela *espelho do pensamento* na parte em que o programa diz *procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento*. Também nota-se ainda uma forte tradição frasal, mesmo que o programa insista em considerar a *elaboração de frases breves* como atividade de expressão escrita. Outro ponto interessante a meu ver diz respeito ao fato de afirmar-se que o aluno só poderia ter mais liberdade na escolha dos temas para redação a partir do momento em que demonstrasse domínio da sintaxe.

#### **4. Considerações finais**

Neste artigo, objetivei mostrar como o gênero textual/discursivo entrou no ensino de Português no Brasil a partir de recortes dos programas de ensino do *Colégio Pedro II*, no Rio de Janeiro, a primeira escola a incluir a Língua Portuguesa como disciplina escolar.

Pelos dados aqui mostrados, é possível perceber que a Língua Portuguesa, no início, conviveu fortemente com a formação clássica do *trivium* (Gramática, Retórica, Lógica ou Filosofia), sendo ministrada de forma quase instrumental (Rojo, no prelo). Além disso, os dados mostram que o estudo da gramática, na Europa Medieval ou na escola brasileira, seja Gramática Greco-Latina, seja Gramática do Português, sempre antecedeu, nos anos escolares, o uso da língua, seja na Poética, seja na Retórica. Outra informação percebida é que a Poética (os gêneros literários) sempre teve peso majoritário nos exercícios de uso da língua que se davam no ensino. Como bem mostra Razzini (2000) primeiro vieram a leitura literária e a recitação (1855) para auxiliar o ensino da língua. A redação e a composição em outros gêneros (retóricos deliberativos ou demonstrativos – dissertação e argumentação) vieram 20 anos depois. De qualquer maneira, os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico estavam desde sempre lá. Portanto, as mudanças que se dão no ensino de Língua Portuguesa vêm, de pelo menos, 150 anos de práticas escolares cristalizadas.

À medida que o tempo foi passando, os gêneros textuais/discursivos passaram a ser notados no ensino de Língua Portuguesa. Sua entrada ocorreu com o processo de democratização do acesso da população à escola, não só em consequência de um novo modelo econômico brasileiro, mas também pelas mudanças de ordem cultural, tanto dos alunos quanto dos professores.

Se no início a escola destinava-se a uma elite da população que pretendia seguir estudos universitários, tendo, assim, função propedêutica, sendo não obrigatória e destinando-se à formação dessas elites para o Exame Preparatório, alguns anos, depois da democratização do ensino, a abordagem escolar da Língua Portuguesa passou a ser mais preocupada com a realidade prática, enfatizando, sobretudo, gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias (Rojo, no prelo). Clare (2002, s/p) diz que o ensino passou a ser *utilitário com a língua voltada para a oralidade e, dessa forma, adequada à nova clientela que assola as escolas.*

Como mostrado nas observações feitas a partir dos programas de ensino do *Colégio Pedro II*, as atividades escolares levavam ao educando uma série de informações sobre a estrutura de organização da língua, com ênfase nas tarefas sobre a Retórica e a Estilística.

A redação e a composição só entraram para o currículo de Língua Portuguesa um bom tempo depois da leitura literária e da recitação. Segundo Rojo (no prelo), os gêneros literários sempre estiveram presentes no ensino de Língua Portuguesa, mesmo quando ainda não se praticava o exercício da redação e da composição.

Atualmente, infelizmente, o ensino de Língua Portuguesa ainda enfatiza atividades que não priorizam a prática de leitura, interpretação e escrita em gêneros textuais/discursivos conforme sugere o PCN de Língua Portuguesa. A tradição clássica no ensino de língua, baseado sobretudo no *trivium*, não existe mais, porém o ensino gramatical ainda é muito evidente.

## 5. Referências bibliográficas

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, n. 2, Porto Alegre, 1990.

CLARE, N. A. V. “50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000)”. *Anais do VI congresso nacional de lingüística e filologia*. Cadernos do CNLF, série VI: Leitura e Ensino de

Línguas, s/p. <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>, 2002. Acessado em 12/01/2006.

COLL, C. *Psicología y Currículum*. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós, 2002.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. “Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça francófona”. In.: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*, pp. 41-70. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PESSANHA, E., DANIEL, M. & MENEGAZZO, M. “Da História das Disciplinas Escolares à História da Cultura Escolar: uma trajetória de pesquisa”. USP, Faculdade de Educação, São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, nº 27, pp. 57-69, 2004.

RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2000.

ROJO, R. H. R. (no prelo) “Gêneros de Discurso/Texto como Objeto de Ensino de Línguas: um retorno ao *trivium*?”. In.: SIGNORINI, I. (org). *Percursos transdisciplinares de investigação sobre língua(gem)*. Campinas: Mercado de Letras.

SAVIANI, N. *Origem do currículo e a tradição escolar brasileira*. Programa Salto Para o Futuro/TV Escola. On line. Disponível na internet em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>, (s/d). Consultado em 02/05/2006.

THADEI, J. L. M. (em prep.). *Letramento e temas transversais nas séries iniciais do Ensino Fundamental – para além da transversalidade temática*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

## O ENSINO DE LITERATURA NA ERA DOS EXTREMOS

Patrícia Colavitti Braga<sup>1</sup>

colaviti@terra.com.br

**Resumo:** Em nossas pesquisas e em nosso trabalho enquanto professora da área de Linguagens, pudemos observar que o ensino da Literatura está tangenciado por uma crise, a qual é ocasionada de um lado por estratégias de ensino inadequadas e, de outro, pelo advento da cultura de massas e seus pseudo (ou não) benefícios. Diante dessa constatação, buscamos a compreensão da crise da Literatura na “era dos extremos”, no mundo globalizado e digital. E, no início desse percurso, ressaltamos que toda crise aponta para dois caminhos: um é do perigo e o outro, o da oportunidade. Sendo assim, nesse artigo, procuramos pontuar os perigos e as oportunidades, para o ensino da arte literária, que esse novo tempo, conduzido pela globalização, pelas evoluções tecnológicas e pelas mudanças sociais e comportamentais, gera. Enfocaremos a importância da assunção da Literatura enquanto objeto estético e não como objeto histórico ou moral, pois é importante pontuar que o texto literário dialoga e poetiza a história social, mas nunca a reproduz fielmente. Sendo assim, é preciso promover o ensino da Literatura focalizando-a enquanto produção estética, e não enquanto retratos históricos articulados por uma linguagem bem elaborada; e, ainda evidenciar que sua função é promover, antes da formação moral, a experiência estética. Além disso, refletiremos como a literatura dialoga com outras linguagens, mas não pode ser substituída por elas. Finalmente, o texto se volta para uma reflexão sobre a relação entre a Literatura e a Internet, pois como aludiu Chartier, somos nós, educadores, os responsáveis por situar o livro eletrônico na história da Leitura.

**Palavras-chave:** Ensino Literatura Crise

**Abstract:** In our research and in our work as teachers in the field of Languages, we were able to observe that the teaching of Literature is tangent to a crisis, which is occasioned on one side by inadequate teaching strategies and, on the other, by the advent of mass culture and its pseudo (or not) benefits. Notwithstanding this statement, we seek to understand the crisis in Literature in the “age of extremes”, in the globalized digital

---

<sup>1</sup> Mestrado em Teoria Literatura pela Unesp. Doutoranda em Linguagem e Educação pela USP – São Paulo. Professora e Coordenadora de Extensão Universitária na Uniceres – São José do Rio Preto.

world. And, at the start of this pathway, we highlight that every crisis points two ways: one is the way of danger, and the other, of opportunity. Thus, in this paper, we have tried to point out the dangers and opportunities for the teaching of the literary art in this new era, produced and guided by globalization, technological evolution and social and behavioral changes. We will focus on the importance of Literature as an aesthetic object and not as a historical or moral object, for it is important to point out that the literary text dialogues and poetizes social history, but never reproduces it faithfully. Because of this, it is necessary to focus the teaching of Literature as an aesthetic production and not as a series of articulated historical portraits written in elaborate language; and, it is also important to demonstrate that, prior to its moral education, its function is to promote an aesthetic experience. Besides this, we will look at how literature speaks other languages, but cannot be substituted by them. Finally, the text will reflect on the relationship of Literature and the Internet, since, as Chartier alluded, we are educators and the ones responsible for establishing a place for the e-book in the history of Reading.

**Key-Words:** Teaching Literature Crisis

## 1-As possíveis pedras da estrada do sertão dos enigmas



A “Educação pela Pedra”, à qual se propõe esses novos educadores da área de “Linguagem e Educação” nos revela uma estrada de enigmas. O quadro de Dali nos propõe esses enigmas fechados, encerrados em si, e enlaçados por cordas, assim como as muitas aulas de Literatura e leitura que em protagonizamos, fomos adjuvantes ou coadjuvantes. Porém, ele nos aponta, ao centro, uma proposta que se abre: a da consciência do enigma, e de que esse pode ser decifrado, e, ao fazermos e ensinarmos a fazer da forma correta, de seu ventre derramarão cereais, todo o alimento necessário para a sobrevivência do homem e os meios para a perpetuação de sua história pessoal e social.

O primeiro desses enigmas que precisam ser decifrados, para deles colhermos alimento para construção de percursos melhores no ensino de linguagens é a assunção da Literatura enquanto objeto estético e não como objeto histórico ou moral; o segundo é a compreensão da crise da literatura na era dos extremos, e de que toda crise aponta para dois caminhos: um é do perigo o outro o da oportunidade.

---

<sup>2</sup> DALI, S. The Road of the Enigma, 1981.

## 2.1 Assunção da literatura enquanto objeto estético e não histórico ou moral

Outra de nossas responsabilidades enquanto mediadores da leitura é desenvolver a noção de que a Literatura dialoga e poetiza a história social, mas nunca a reproduz fielmente e, devemos, por isso, promover o ensino da arte literária enquanto objeto estético, não enquanto objeto histórico, pois *quando se estuda a sociedade conforme as imagens literárias, sempre se assimilam formas falsas e distorcidas, porque a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade* (Vigotski, 2003:228). Isso ocorre, segundo Vigotski, porque a literatura é uma recriação da realidade, ela *representa um produto sumamente complexo, elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios* (2003:228).

Portanto, estudar a obra de arte como um objeto estético significa possibilitar ao aluno a vivência estética da obra, a percepção e a leitura criadora do texto, uma atitude estética autônoma, flexível, independente de regras morais conjugadas pelo olhar do adulto, que, muitas vezes, posiciona-se enorme, colossal, no mais alto degrau em que se postaram os saberes promovidos por sua história pessoal, e, em decorrência disso, apresenta uma visão disforme (aos olhos do aprendiz que não comunga com essas experiências e deforma a poética do objeto artístico. Esse procedimento dá vazão a os resultados são negativos tanto para o professor quanto para o aluno, por que como nos elucidava Vigotski:

*Subtende-se que, com esse critério, a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção do aluno. Na verdade, com essa concepção não se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunica a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno para seu significado moral* (2003:221).

Essa ascendência da moral do adulto ou da moral desejada pelo adulto para servir aos seus propósitos pedagógicos ou não, confere ao ensino de Literatura uma natureza completamente díspar dos seus objetivos verdadeiros: a compreensão da arte em seus sentidos: original \_ a arte catártica; clássico \_ a arte pelo próprio processo de composição artística: processo equilibrado, perfeito, a arte pela arte; romântico \_ a explicitação subjetiva dos momentos do processo de emaranhamento sentimental em que se reconcebe a catarse; realista\_ a arte como instrumento de denúncia e, até mesmo do sentido moderno, como todo o processo de desconstrução e reconstrução purista ou antropofágica.

Até mesmo a literatura, cuja origem é oral e, hoje, encontramos transcrita, não foi criada para um objetivo essencial ou meramente moral (embora muitos entendam os mitos, as lendas, as fábulas, os contos de fadas, os romances de cavalaria como pretextos para instituição de leis morais e não pela possibilidade de compreensão cultural de um povo) seu objetivo maior era a explicação do real, a sublimação das emoções não realizadas na vida, a orientação imagética para o futuro, por meio de imagens alegóricas, de ensinamentos universais que poderiam ou não estar diluídos nas metáforas e, por ser assim, se apresentariam mediante a pluralidade de significados. Dizer que as histórias míticas, os desenhos nas cavernas, as esculturas, a música antiga foram criadas com uma função moral seria minimizar a função social da arte e olhar de forma ingênua para objetos que transcendem a significação moral.

Em nossa trajetória enquanto estudante, não raro, ouvimos colegas queixando-se da inacessibilidade dos significados da literatura, pois “jamais conseguiriam chegar às conclusões que os professores desejavam” e, por ser assim, tinham aversão pela disciplina que se propunha como um enigma, o qual devorava a motivação, a auto confiança e a constituição do saber literário, que não lhes dava qualquer possibilidade de vitória, de sobrevivência, porque lhe negava instrumental para fazê-lo, castrando-lhes o pensamento. O que se via é que muitos professores construía sua própria torre de ametista e lá, preciosos, se protegiam de qualquer “ousadia” ou tentativa de leitura criativa e crítica de seus alunos. E, então, aprender literatura, tornou-se um jogo de adivinhas, não dos sentidos conotativos, singulares, simbólicos das palavras, das construções poéticas, mas dos sentidos que o professor havia atribuído ao texto; e, dessa forma, os que ousavam falar, falavam o que os professores queriam ouvir e não, necessariamente, a expressão de sua visão particular do objeto.

Essa prática, além de não permitir o conhecimento, a fruição dos jogos poéticos, impede a evolução do pensamento criativo, do imaginário, da catarse e, a consequência disso é a opressão do ser humano, feita e algoz do cidadão.

Os resultados dessa apropriação da Literatura como peça doutrinária trouxe sérias consequências para o ensino, para os aprendizes e, conseqüentemente, para os educadores que lidam com essa linguagem artística:

*O resultado dessa educação foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética e, daí, vem essa aversão natural à literatura clássica que 99% dos alunos que cursaram nossa escola média sentem. Muitos dos que são partidários da exclusão da literatura como disciplina de ensino escolar assumem esse ponto de vista e afirmam que o melhor meio de inspirar aversão a qualquer escritor e impedir sua leitura é introduzi-lo no curso escolar (Vigotski, 2003:227).*



Mostra-se importante notar, ainda, um outro ponto que contribui para a aversão pela literatura; trata-se do fato de imperar, no aluno, um sentimento de que a leitura é feita para a escola e não para si mesmo, como nos mostra a pesquisa de Martins (1999). Não tendo sido educados para compreender os atos de leituras como momentos que, de fato, lhes acrescentam saberes, que possibilitam transformações e evoluções intelectuais e psicológicas, os “leitores” encontram no livro o peso da imposição, da obrigação e, por isso, sentem que estão fazendo um favor ao professor que não indica, mas cobra a leitura; e, ao fazê-lo, exigem a reprodução de elementos do enredo, reforçando a idéia de que os livros são *chatos, difíceis* e que *não têm nada a ver*, nada a ver com o que querem, necessitam, desejam ou gostam, enfim não medeiam a leitura e não tomam um dos caminhos possíveis para a transformação dessa visão de leitura. Para Martins:

*Um dos caminhos possíveis para transformações qualitativas, está, a meu ver, na desmistificação da leitura, começando por entendê-la como processo de atribuição de significados a quaisquer linguagens, acontecendo antes e além da palavra. Se efetivada e difundida essa largueza de visão, talvez se criassem condições favoráveis para esses milhões de analfabetos e iletrados se sentirem mais livres das imposições letradas e assim poderem conquistar a palavra escrita. Não se trata de panacéia. Essa noção de leitura dá margem a relação mais realista e conseqüente entre o discurso a respeito da leitura e as práticas leitoras.”(1999:86)*

## **2.2 Consciência e contingências para a crise da Literatura na era dos extremos**

O ensino da Literatura está tangenciado por uma crise, a qual é ocasionada de um lado por estratégias de ensino inadequadas e, por outro, pelo advento da cultura de massas e seus pseudo, ou não, benefícios, os quais foram elencados por Bosi, em *Os estudos literários na Era dos Extremos*, como: projeção direta do prazer ou do terror, a *desmaterialização* da literatura pela imagem visual, a transparência que nega a mediação, a substituição dos efeitos poéticos do significado e do significante pelos efeitos imediatos e especiais, ou seja, a mídia, em função do interesse popular no imediato, no sintético (interesse que a ela mesma educou), no simplificado e traduzido, transforma um capítulo de um livro em uma cena de cinco minutos e, nesse processo de condensação acaba por valorizar o enredo em detrimento da poética, o que destitui o texto de sua função literária.

Bosi, por meio da Sociologia da Literatura e da Estética da recepção, busca entender a relação entre o escritor e o público nessa Era dos Extremos:

*O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entre no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao seu destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja espetacular e espetacular. Autor e leitor perseguem a representação do show da vida, incrementado e amplificado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer ou do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime \_ uma literatura transparente, no limite sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipare ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo (...) o filme, imagem em movimento, teria tornado supérflua, para não dizer indigesta, a descrição miúda (...) Uma cena de um minuto supriria, no cinema, o que o romancista levou mais de uma dezena de páginas para compor e comunicar ao seu leitor (1994:109-110).*

A reflexão sobre o estudo atenta para o fato de que não se pode ignorar o advento dessa “cultura de massa”, produtora de adaptações e *best sellers*; é essa linguagem que, se por um lado, afasta nossos alunos da profundidade literária, por outro, é uma forma de representação que mimetiza a história social, que produz a arte catártica do homem contemporâneo e, por ser a linguagem que o representa é com ela que, primordialmente, estabelecerá diálogos e será nela reconhecerá a presença do que satisfaz seus interesses e necessidades.

Por estar instituída essa situação, a escola precisa fazer um movimento paralelo, projetando o olhar do indivíduo para outra direção, mas sem lhe negar as linguagens que o estão “educando” fora do contexto escolar.

É preciso resistir à massificação total da literatura e de outras artes, resgatando o encanto do “livro proibido” sobre o qual fala Manguel (1997); revelando que se lucra, com essa prática os poderes do leitor: a leitura profunda do texto literário, que se associa à idéia de subversão da ordem dominante que incita a alienação, pois foge à regra de como se lê atualmente (superficialmente e decodificando palavras); a consciência que ler, “desler” é se entranhar no livro proibido, é possuir sua magia, a qual *opera a transformação instantânea no leitor e de seus próximos; modifica o comportamento deles, a linguagem, a conversação, eleva-os acima da grosseria* (Fabris, p.206). Fabris alude ainda que nos “livros mágicos” podemos ler a *seqüências de todos os destinos, e, ainda, eles cura todos os males, preenche as esperanças, dele vem a infinita riqueza; por meio dele, todo o leitor pode aceder ao mundo das metamorfoses* (p.207). É, enfim, conhecer os mistérios enfeitados ousando dissolvê-los, adquirindo seu poder; é adquirir o poder da invenção, pois *é preciso ser um inventor para ler bem* (Ralph Waldo Emerson).

Resistir a essa massificação não significa negá-la, mas sim, enxergá-la enquanto verdade efetiva dos fatos e lidar com ela de forma dialética, criando uma práxis pedagógica que associa a cultura escolar, erudita e literária, a esses elementos de massa; assim, por meio de um dueto entre linguagens podemos promover interações entre essa versão estética consagrada pelos tempos e essa versão estética que consagra o tempo

atual. Portanto, acreditamos pertinente, utilizarmos as reflexões até agora discorridas, para elaborar práticas de leitura que aliem o a cultura escolar e a cultura de massa.

### **2.3 Pela sétima arte: um duelo ou um dueto entre imagens**

Em uma sociedade em que as imagens visuais são protagonistas das atividades comunicativas é imprescindível que a escola se utilize esse suporte no processo de ensino-aprendizagem, na formação do leitor e produtor de atos comunicativos eficientes; no entanto, essa utilização precisa ser feita de maneira séria, consciente, integrada ao planejamento pedagógico, promotora da intertextualidade, da ilustração, da análise, da reflexão, da pesquisa, enfim, com fins didáticos claros e específicos. Por isso, além da pintura, que já foi objeto de reflexão neste trabalho, outras manifestações das artes visuais devem ser elencadas como personagens adjuvantes do processo pedagógico; dentre essas, o cinema, a sétima arte produzida pelo homem, capaz de revelar-lhe e provocar-lhe a alma, desestruturar a cadência da objetividade e revelar as várias nuances da existência humana.

Segundo o estudioso da arte cinematográfica Prof. Dr. Amaury C. Moraes<sup>3</sup>, o cinema pode ser compreendido como objetivo de arte, à medida que possibilita uma “experiência estética”, entendendo-se como tal, tudo aquilo que modifica o foco e a maneira como concebemos o nosso olhar para a realidade; dessa maneira, a partir do contato com o objeto artístico, nossa percepção de mundo é transformada, o que modifica também a forma de se relacionar com ele.

Para o estudioso, há também o cinema que se propõe a entreter, esse tipo de manifestação cinematográfica reproduz o mundo, não o sintetiza por meio da arte e, conseqüentemente, não possibilita um olhar especial para o universo que nos circunda. E, por fim, vale citar os filmes de entretenimento e arte, os quais, apesar da sugestão do entretenimento, propiciam a reflexão.

Dessa forma, ao olharmos de maneira investigativa para o objeto “cinema”, podemos observar que, em uma sociedade, sua manifestação desencadeia-se de maneiras distintas, dependendo da situação em que está inserido, ou que pretende representar ou refletir, possibilitando visões didáticas, informativas e

---

<sup>3</sup> MORAES, A.C. Anotações da aula do curso Linguagem, Cultura e Educação. São Paulo: USP, 2003.

epistemológicas, as quais se constituem como possibilidades de produção de conhecimento e sabedoria, a partir de uma experiência oferecida pelas imagens.

Moraes elucida ainda que, no contexto escolar, o sentido da inserção do cinema deve se construir pela consciência da necessidade de se propiciar aos alunos uma experiência estética e de apresentar-lhe e levá-lo a conhecer o mundo de forma diferente, inusitada ou singular, ou simplesmente reconhecê-lo, despertar-lhes o desejo de encontrar o prazer no desvendar os sentidos implícitos e explícitos do filme. Isso se justifica pelo fato de que assistir a um filme e desvendá-lo é treinar o olhar de descoberta, é poder analisar a visão da sociedade em relação ao flagrante do cotidiano que compõe o enredo, é poder se distanciar para observar que a cena que está fora do quadro “realidade” influencia a cena que está dentro do quadro “ficção”; fora do quadro pode estar uma razão sociológica, psicológica ou poética, e dentro dele, está a concretude figurativa da sociologia, da psicologia, a própria poética.

Dialogando com Moraes, podemos afirmar que o cinema se propõe não somente como fonte de entretenimento, reflexão ou experiência estética, mas também como fonte de investigação, pois o objeto de pesquisa deve referir-se a uma situação dada na realidade e o filme capta essa situação. E como tal, ele pode ser utilizado como:

I- Tese: cuja função é levar e comprovar a mensagem por meio da interação entre imagem e enredo.

II-Espelho: pois se constrói por meio de representações da realidade, constituídas por intermédio de imagens e metáforas lingüísticas, visuais e sonoras e, por isso, a revela.

III- Arte: pois se constitui e, assim se revela, como síntese e superação da realidade.

IV- Crítica: que se mostra com a pretensão de mudar uma situação.

V- Comemoração: quando se desencadeia a valorização do objeto eleito.

VI- Comparação: educação comparada.

No entanto, apesar dessa amplitude de possibilidade de utilização didática, ainda hoje, cinema e televisão apresentam-se como objetos estranhos em sala de aula, pois apesar de terem (dependendo da escolha feita pelo professor) as funções intelectuais acima aludidas, não são entendidos pela sociedade como fonte importante de conhecimento epistemológico. O problema é que nessa dita “sociedade” muitos professores estão incluídos, o que estende aos aprendizes confiados a eles e que os tomam por referência.

Com o advento do vídeo e depois do DVD e com a conseqüente democratização do acesso às obras cinematográficas \_ o que anteriormente, se restringia às salas de exibição\_ por meio da locação ou da aquisição, o cinema passou a ser ainda mais utilizado pelos professores, ora como um importante recurso pedagógico, com objetivos variados: pesquisa, ilustração, reflexão, motivador da compreensão da intertextualidade entre outros; ora enquanto fim pedagógico, ou seja, o filme não é apresentado com a intenção de promover um processo de ensino-aprendizagem, ele apenas substitui atos pedagógicos, como se fosse uma “caixa de ilusões” que ainda hipnotiza com suas formas em movimento e seus sons encantatórios, e sugere a ilusão de que a construção do conhecimento está acontecendo.

Há, portanto, professores que, por falta de informação, empregam o filme em sala de aula apenas como entretenimento, causando a impressão de que a escola se propõe a estender a diversão e o entretenimento proporcionados, para o aluno, pela sua casa, para a sala de aula; assim, a ausência de um planejamento pedagógico em que se inclui o filme, exclui a função didática ou epistemológica do diálogo que esse propõe com o real, gerando a insatisfação dos pais e o prejuízo do processo educacional. A exibição de filmes sem intuito educacional esclarecido, em um primeiro momento é bem aceita pelos alunos, pois eles sentem a aula como uma espécie de extensão de suas casas \_ como algo prazeroso, em um segundo momento, surte o efeito contrário, pois se começa a questionar a indecisão da escola em desempenhar factualmente seu papel, que é ensinar, utilizando as várias linguagens e recursos comunicativos.

É válido ressaltar que é preciso fazer, antes da projeção do filme, a montagem de um plano utilizando-o, para expor aos alunos os objetivos didáticos da atividade, dentre eles, a necessidade do contato com a experiência estética e, por fim, uma avaliação, a qual pode se configurar em um trabalho de reflexão, a elaboração de um painel, a pintura de um quadro, a criação de uma obra de arte tendo o filme como motivo inspirador, a montagem de um documentário, entre outros. Além disso, se a inserção do filme não é feita com planejamento prévio, sem não há uma proposta inter ou multi disciplinar que medeie as relações pedagógicas, pode ocorrer de em uma mesma semana, vários professores utilizarem esse “fim pedagógico”, o que tornará o processo enfadonho e extremamente falível.

Para Moraes, os filmes inicialmente se configuram como “reflexo” da visão que a sociedade tem de si mesma, sobre o que ela é, ou deveria ser, e em um segundo momento, eles podem também propor “influências”, e, a partir daí, mudam a concepção, a percepção do receptor, possibilitam a “experiência estética”. Há construções cinematográficas que pretendem ser mais reflexo e outras apresentam mais

possibilidades de influência, cabe ao professor analisar seus objetivos (levando em consideração as necessidades da transferência de sua cultura letrada e o universo do aluno) e o (s) filme (s) eleitos para seu trabalho e, somente a partir daí, propor uma relação dialética entre conteúdo teórico e o filme.

Dessa, forma, o cinema se propõe como um elemento facilitador e como importante elemento de ilustração, investigação e análise científica; e sua contribuição para tanto para a formação do professor quanto para a do aprendiz tem importância singular, já que ele concretiza e expõe figurativamente as visões que a sociedade tem do universo, convidando o sujeito a se posicionar em relação a ela. É função do professor, conhecer as finalidades desse elemento e utilizá-lo em sala de aula como recurso didático e não apenas como fim pedagógico sem objetivos específicos.

Vale ressaltar que quando assistimos a um filme sem uma função pré-determinada é muito comum que o dispositivo da automatização seja ligado e, por isso, o contato profundo com a obra é mais difícil, olhá-la como objeto de estudo é algo muito complexo para o aluno, quando nada delineou o seu olhar para um caminho oposto ao do entretenimento. E, assim sendo, educa-se para a alienação e a leitura, que poderia se ter revelado multifacetada, mostra-se superficial e frágil. E se, desse modo, o filme é utilizado pelos professores, de igual forma é visto pelos alunos, daí a sua negação enquanto recurso pedagógico por grande parte dos alunos, o que desperta o sentido da fala “Ah, hoje a professora não deu nada, só passou filme”.

Um outro aspecto a se considerar e refletir sobre a relação cinema X escola é que alguns filmes são, equivocadamente, utilizados para cumprir a função de substituir a leitura, como é o caso das adaptações de obras consagradas da literatura. Ocorre que, pelo fato de muitos professores não utilizarem essas obras para deflagrar discussões em sala acerca do processo de adaptação de uma obra literária para o cinema, da intertextualidade promovida por esse diálogo, da interpretação pessoal do texto feita pelo roteirista, que necessariamente filtra a produção do roteiro, assim como faz o diretor que medeiam a construção do filme e do olhar do espectador. Por não terem essas noções, os alunos preocupando-se com apenas com a apreensão do enredo, imaginam que os filmes são reproduções literais dos textos literários e o assistem como subterfúgio da leitura densa, da construção de análises próprias e, sendo assim, ficam desprovidos tanto do conhecimento da própria obra literária, quanto do processo de adaptação cinematográfica.

É importante lembrar que como o filme se oferece enquanto recurso, cabe ao educador eleger a melhor forma de exibi-lo: se na íntegra ou apenas fragmentos, pois não podemos nos deixar cerceados pelo recurso, nós o dominamos e não o contrário; é comum o professor deixar de utiliza-lo por falta de tempo para exibir o

filme na íntegra, e, assim perde um importante aliado na didática da ilustração. Não existe a obrigatoriedade de se exibir um filme inteiro se o objetivo é focar um determinado aspecto presente, em uma ou outra cena; pode-se travar o diálogo por meio da exibição de cenas previamente escolhidas e sugerir que se assista ao filme em casa, ou ainda, organizar a projeção em outro período, se os alunos assim desejarem, ou em finais de semana nas escolas em que se desenvolvem projetos.

Vale lembrar que ao exibir o filme inteiro, além de fazer uma apresentação inicial, juntamente com a exposição dos objetivos é interessante que o professor medie o olhar do aluno, fazendo intervenções pontuais, pausando o filme no momento em que estiver proferindo o discurso, a fim de que o espectador realmente participe do momento de reflexão. É importante ressaltar que as intervenções precisam ser pontuais, elucidadoras e breves, para que o aluno não se disperse ou se desinteresse pela obra cinematográfica; intervenções recorrentes podem irritar e roubar o prazer da leitura pessoal.

Ao se introduzir o cinema na sala de aula é importante, procurar, sempre que possível, nos filmes que fazem parte da cultura cinematográfica do aluno a relação com os conhecimentos curriculares; pois, assim podemos ensinar por meio de um dueto entre linguagens e eles vão aprendendo a desenvolver leituras mais profundas daquilo que assistem cotidianamente, o que não acontece somente ao utilizar filmes do universo cultural do adulto professor \_ o qual eles chamam de filme da escola, assim como o fazem com as obras literárias consagradas; pois, ao exibirmos somente filmes classificados como elevados pertencentes a uma cultura erudita, o aluno, possivelmente, entenderá que só pode aprender, investigar, enfim, construir conhecimento a partir de filmes que o professor escolhe, os filmes do quais gosta só entretém, não são fonte de aprendizagem, são sim fontes de prazer.

## **2.4 Leitura na internet**

Em sua obra *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (1999) Chartier nos conta sobre o sonho frustrado no século XVIII de se construir a biblioteca universal, espaço sagrado em que se reuniria toda a produção literária mundial. Essa frustração que se arrastou até o século XX cedeu espaço à concretização eletrônica dessa biblioteca “sem muros”:

*No universo da comunicação à distância que a telemática e a numerização autorizam, os textos não são mais prisioneiros da sua materialidade original. Separados dos objetos sobre os quais estamos habituados a encontrá-los, eles podem ser transmitidos sem que o lugar de sua conservação e o de sua leitura sejam necessariamente idênticos. A*

*oposição tida por intransponível entre o mundo fechado de toda coleção \_ por maior que ela seja – e o universo infinito de todos os textos já escritos, fica, assim, possivelmente anulada; pois ao catálogo de todos os catálogos pode corresponder - depois de inventariada idealmente a totalidade da produção escrita \_ a universal disponibilidade dos textos consultáveis pelo leitor onde ele estiver (1999:91).*

Como aludiu Chartier, somos nós os responsáveis por situar o livro eletrônico na história da leitura. E como situação nova apresentada, as relações pedagógicas, com a internet como personagem adjuvante, precisam ser constituídas e constantemente revisitadas, pois, não podemos deixar de considerar o desafio da complexidade da leitura, que precisa ser vencido cotidianamente, por meio da condução e preparação dos leitores para superar a superficialidade e a fragmentação do conhecimento que podem ser geradas pela globalização via internet.

Vale observar que se, por um lado, a internet possibilitou a realização do sonho da “biblioteca sem muros”, ela também possibilita que o leitor manipule o livro eletrônico a ponto de se tornar um co-autor, o que, por um lado, é interessante, pois aguça o sentimento de proximidade com o universo literário, a criatividade e a imaginação, por outro lado, pode significar também uma “forma de violência contra os textos”, como diz Chartier, e mais uma forma da ausência de limites, tão comum ao nosso tempo, que projeta drásticas conseqüências psicológicas, morais e sociais.

O professor tem um papel determinante no delineamento da relação que seus alunos estabelecerão com essa fonte inesgotável de leitura e de pesquisa, mas também de plágio, superficialidade e ilusão. A internet facilita o acesso às informações, mas a facilidade em se imprimir os resultados da pesquisa, sem nem ao menos refletir sobre ela, está educando os aprendizes a se tornarem pseudo-leitores e pesquisadores; ao mesmo tempo em que os ilude e, às vezes, até aos professores, de que as tarefas estão sendo cumpridas.

Em nossa experiência com alunos na era digital, outra “era dos extremos” \_ porque se, por um lado, temos uma gama ilimitada de informações, por outro, temos a negação da construção da sabedoria, justamente provocada por essa facilidade e excesso \_ observamos que a internet será adjuvante e não protagonista de nossos percursos pedagógicos à medida em a mediação do relacionamento entre o recurso eletrônico e o aluno levar à concretização de objetivos que transcendam a entrega em papel do resultado da pesquisa e mostrem a superação da informação. Assim, é preciso que a pesquisa tenha um outro objetivo final, pelo menos até que todos estejam verdadeiramente conscientes da importância de se ler, de fato, os resultados de cada consulta e, a partir dessa leitura, produzir sabedoria. Esse objetivo e deve pode variar de acordo com o contexto social, cultural, didático e com as habilidades e preferências dos alunos observadas



durante o desenvolvimento de outras atividades. Abaixo, citaremos, a título de exemplo, algumas atividades desenvolvidas a partir da leitura na internet:

- 1- Apresentação oral de uma síntese da pesquisa e exposição de um posicionamento sobre o objeto pesquisado
- 2- Produção de cartaz ou apresentação em “power point” em grupo, pois assim, o aluno tem acesso a uma quantidade mais ampla de informações e aprende a selecioná-las, sintetizá-las para só, então, expô-las .
- 3- Reflexão em pequenos grupos e, posteriormente, debate com toda a turma.
- 4- Utilização da pesquisa em uma situação da vida cotidiana e posterior relato de experiência.
- 5- Produção de um programa de TV (em vídeo) ou com televisão de papelão.
- 6- Produção de jornal impresso.
- 7- Produção de jornal em vídeo ou rádio.
- 8- Produção de capa de revista, na qual estaria contida a pesquisa, utilizando editor de imagens.
- 9- Produção de documentário.
- 10- Criação de jogos.

## **Bibliografia**

- BOSI, A. *Os Estudos Literários na Era dos Extremos*. Rio de Janeiro: São Paulo, 1994.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del priori – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. (dir.) *Práticas de Leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. Estação Liberdade.
- \_\_\_\_\_. R. CAVALLO, G. (org.) *História da Leitura no Mundo Ocidental I*. Trad. Fulvia M.L. Moretto (italiano); Guaciara Marcondes Machado (francês); José Antônio de Macedo Soares (inglês). Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 2002. 1e da 2ª reimpressão.
- FABRIS, D. O Livro e sua Magia. IN: *Práticas de Leitura*.
- MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. 2ed.
- \_\_\_\_\_.  *lendo imagens*. Trad. De Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg,
- MARTINS, M.H. *Encruzilhada de Leituras*. In: *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- MORAES, A.C. Anotações de Aula do Curso Linguagem, Cultura e Educação. São Paulo: USP, 2003.
- VYGOTSKI, L.S. *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *La imaginación y el Arte em la infancia*. Madri, Akal, bolsillo, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schileing. Porto Alegre: Artmed, 2003)

# COMPRA X VENDA: UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA INTERAÇÃO VENDEDOR X CLIENTE

Ana Lúcia S. de Oliveira Villaça

**Resumo:** A interação de compra e venda, como qualquer outro encontro social, pressupõe a aceitação de determinadas linhas de conduta. No caso específico da linguagem da vendedora, ela pode apresentar um enunciado rico em elementos atenuadores para sustentar e manter determinadas posições. Este estudo tem como objeto o levantamento dos recursos de mitigação empregados na fala das vendedoras em situações de compra e venda. O objetivo é identificar, nas interações, as estratégias de mitigação referentes aos tópicos que apresentam maior complexidade ao serem abordados. São eles: preço, tamanho, falta de mercadoria e aspectos envolvidos na imposição de venda. A análise aborda os pontos envolvidos na mudança de enquadre interativo, de fala profissional para fala pessoal, inferências e pistas de contextualização, além de elementos determinantes na exposição da face dos interagentes. Para isso observaremos o papel discursivo da vendedora e da cliente, além dos atos de fala indiretos responsáveis pelo encaminhamento da interação.

**Palavras-chave:** interação, discurso, polidez.

**Abstract:** The purchase interaction and sale, as any other social encounter, presupposes the acceptance certain lines of conduct. The specific case of the salesperson's language, she can presents a rich statment in elements of mitigationa to sustain and to mantain certain positions. This study has as object the rising of the employed mitigation resources in the salespersons'speech in purchase situations and sale. The objective is to identify in the interactions, the mitigation strategies regarding the topics that present larger complexity to be approached. They are them: price, size, merchandise lack and aspects involved in the sale imposition. Considering such topics the analysis will approach the aspects involved in teh change of it frames interactive, of professioal speech for personal speche, interfaces and contextualization cues, besides decisive elements in the exhibition of the face of the interagents. For that we will observe the salesperson's deiscursive paper and of the customer, besides the actions of indirect speech responsible for the interaction.

**Key-words:** interection, discourse, politeness.

## Introdução:

Este trabalho é resultante de uma pesquisa iniciada na minha dissertação de mestrado (UFPE) e que teve continuidade com o meu doutoramento em Lingüística na UFRJ. O objetivo é mostrar a importância do estudo da sociolingüística interacional nos diferentes meios

institucionais e na formação do graduando em linguagem. Destaco como exemplo as interações de vendedores e clientes durante situações de compra e venda.

Consideram-se de grande importância nas interações as estratégias e os recursos lingüísticos como atos de fala indiretos, que visam a, muitas vezes seduzir, e a despertar o interesse do interlocutor na interação entre vendedor e cliente onde os participantes da conversa, lançam mão de formas lingüisticamente polidas para manter e sustentar determinadas posições.

Há um jogo de simulação em que se acham presentes recursos de outros tipos de conversação, porém na compra e venda há um objeto definido. A finalidade principal é convencer o cliente, que serve de alvo na interação, fazendo com que ele se envolva no que podemos chamar de 'jogo' de compra e venda. Nesse jogo, o vendedor deverá levar em conta, sobretudo, a opinião do(s) interlocutor (es), pois isso determinará tanto a forma de como lidar com as respostas dadas pelos interlocutores quanto à impressão que os demais participantes formarão dele.

Dessa forma os subsídios da sociolingüística interacional e da Análise do Discurso, enquanto áreas de interface formam o escopo para a análise de tal interação, assim como de conversas entre professor-aluno, médico- paciente e membros familiares em situações diversas. A abordagem sócio-interacional na pesquisa lingüística vem se revelando importante para a compreensão dos diferentes contextos situacionais e não pode deixar de ser incluída na formação do graduando em Letras, Educação, Saúde, Comunicação.

### **1.0. A sociolingüística interacional e a análise do discurso**

A tradição de pesquisa em Sociolingüística Interacional (SI) tem sido amplamente desenvolvida principalmente através dos estudos antropológicos e sociológicos de Gumperz(1982 a,b) e Goffman ([1964] 1998; [1967]1980;1974; [1981];1988;1996) visando dar conta dos aspectos envolvidos na interação. Ela incorpora ainda a análise de como a conversação funciona, observando o contexto conversacional e questões do tipo: a conversa entre as pessoas é organizada ,o que a faz coerente , como as pessoas mudam de tópicos, interrompem as falas, fazem perguntas e dão respostas. De forma geral, investiga-se como o fluxo da conversação é mantido ou interrompido.

Gumperz (1982 a) entende que a Sociolinguística é vista como um campo que investiga o uso da linguagem de determinados grupos humanos, dando conta da junção entre os aspectos paralingüísticos e sociais envolvidos no processo de comunicação.

Entende-se a SI atuante em diferentes tradições de pesquisa: linguística, antropologia, sociologia, filosofia, psicologia social e cognitiva, abordando as relações entre linguagem , sociedade, cultura e cognição. Ela mantém estreita relação com a Pragmática, a Análise da Conversação, a Teoria dos atos de fala e a Etnografia da Comunicação.

Duas tendências podem ser evidenciadas para os estudos em SI: A primeira é voltada para a questão linguística como forma de entendimento do que acontece com os falantes nas interações sociais, sejam em culturas distintas, classes diferenciadas ou ainda desempenhando papéis sociais desiguais. Aborda-se a questão da interpretação do que os falantes estão fazendo quando falam uns com os outros, da natureza do relacionamento que se estabelece na fala, como esses relacionamentos são gerenciados na interação e que tipo de problema pode causar na comunicação. Descreve-se, assim, a base linguística conversacional, observando o conhecimento partilhado dos falantes através das estratégias de contextualização, do tratamento de estilos de conversação, mudança de código e outros. A segunda tendência volta-se para a fala, o discurso como forma de entendimento das unidades linguísticas encontradas, exprimindo a importância de se compreender como as unidades linguísticas funcionam na conversação. Destacam-se os estudos que observam as relações entre gramática e discurso, o estudo sobre estilos conversacionais, narrativas, foco no tópico, estrutura de participação, propriedades da língua oral e escrita, estratégias de polidez, marcadores discursivos. Neste âmbito, inserem-se os estudos da análise da conversação espontânea em situações informais entre amigos em diferentes contextos institucionais: como empresas, escolas, imprensa, hospitais, lojas de vestuário.

Pode-se afirmar então, como sugere o próprio nome, que a sociolinguística interacional (SI) se apóia na interação (relação) entre os participantes de uma dada situação e não apenas no aspecto puramente linguístico. Com a linguística interacional, tem-se ainda a Análise do Discurso (AD) com o objetivo de estudar a língua e os elementos que atuam numa interação verbal, não aprofundando questões como tomada de turnos, repetições e hesitações do ponto de vista formal, mas observando elementos determinativos à forma de agir dos participantes a partir de contatos sociais específicos.

Por ser um campo vasto, a Análise do Discurso não se restringe somente à Lingüística; abrange área interdisciplinar de modo a obter subsídios para análise, em outros campos da ciência, como a Filosofia e as Ciências Sociais. Pode-se dizer que a Análise do Discurso e a SI são áreas de interface. Schiffrin (1987:2) atribui a Harris o início dos trabalhos em Análise do Discurso, nos quais foram feitos estudos distribucionais de métodos de análise. Já Dell Hymes, outro estudioso da Análise do Discurso, centrou-se na etnologia da fala, observando como o discurso pode influenciar as formas de agir e ser de um povo, sua cultura. Nos trabalhos do sociólogo americano Goffman ([1964] 1998; [1967]1980;1974; [1981];1998;1996), destaca-se a preocupação com o lado social das interações e observam-se as situações comunicativas do ponto de vista dos interlocutores nas interações face a face. Em 1964, o autor chama a atenção para a necessidade do estudo da situação social concebida a partir da comunicação face a face. Os estudos relativos à língua e à sociedade passam a ser vistos partindo-se do uso da fala em contextos sociais específicos.

A perspectiva sócio-interacional vê a significação do discurso como resultado da operação entre o componente verbal, lingüístico propriamente dito, e o situacional, que trabalha com o comportamento do ser humano e suas atitudes frente às diversas situações sociais. Os interagentes discursivos são, portanto, atores, personagens de situações comunicativas. Dessa forma, para que se chegue à construção do significado do discurso, é necessário que se interpretem as marcas situacionais a fim de relacioná-las à dimensão lingüística.

É nesse sentido que podemos entender que a interação de compra e venda é feita através de ‘jogo de palavras’ que leva o receptor a participar de um universo lúdico, antecipando a sua convivência com o prazer do objeto desejado. Vendedor e cliente ‘inter-agem’, negociam através da linguagem da insinuação. Scollon & Scollon(1995) afirma que o termo discurso é tratado de quatro maneiras distintas na literatura sociolingüística: para alguns analistas, o foco principal está nas relações lógicas das sentenças nos textos: outros se centram no processo de interpretação discursiva: um terceiro grupo volta-se para o discurso em sociedades como o discurso da medicina moderna ou de mudanças estrangeiras. Finalmente muitos analistas voltam-se para o estudo do modo como os discursos são usados para reforçar posições ideológicas na sociedade. A seguir passaremos aos recursos que podem ser utilizados ao se desenvolverem trabalhos que tratam do ponto de vista interpretativo do discurso.

## 2.0. Os atos de fala e seus aspectos pragmáticos

A teoria dos Atos de Fala teve seu início através do filósofo J.L Austin (1962) tendo continuidade desenvolvida por Searle. Austin identificou o ato ilocucionário como componente central do uso da linguagem, por ser um ato realizado na pronúncia de uma declaração principal. Ele difere do ato locucionário (mera declaração) e do ato perlocucionário (causa de alguma consequência contingente). O autor aponta que o simples fato de se declarar 'feche a porta' é um ato locucionário. O caso da sentença se dirigir a uma pessoa em determinada circunstância (perto da porta aberta) com a finalidade de ordenar e de revelar a intenção é uma realização do ato ilocucionário (o ato de ordenar). O efeito da produção da mensagem que pode ser de raiva ou simplesmente produzir o ato de fechar a porta são atos perlocucionários distintos. Em seus estudos sobre a teoria dos atos de fala, baseia-se no pressuposto de que falar uma língua é assumir um comportamento conduzido por regras. Assim, "falar é executar atos de acordo com certas regras." (Searle,1984:33).

O autor compreende que toda a comunicação lingüística envolve atos e, conseqüentemente, a produção ou emissão de uma sentença ou frase sob condições específicas se traduz em um ato de fala. O falar tem como peculiaridade o fato de querer significar algo através da sentença que se emite. Da mesma forma, o que se diz, a seqüência de sons que se fala tem uma significação própria. Na interação de compra e venda, vendedoras e clientes buscam, através de recursos lingüísticos, produzir um ato de fala indireto, negociar, interagir, lançando mão de estratégias polidas que visam a manter mutuamente suas faces.

Os atos de fala proferidos numa frase apresentam funções quanto à significação. Muitas vezes, o locutor pode querer dizer mais do que realmente está explícito.

O exemplo que se segue aponta para o verbo poder com um sentido de explicação sobre as formas de pagamento:

(1)

**Vendedora:** R\$ 70,00. R\$ 88,00. Você pode dividir em 3 ou, então, você pode passar um cheque para o dia 10 de outubro.

Existem também atos de fala em que a emissão literal de uma sentença pode configurar-se em uma rejeição a uma proposta:

(2)

<p><b>Vendedora:</b> Tem vestidinho assim, você gosta? <b>Cliente:</b> Não gosto de roupa curta.</p>
--

A fala da cliente não se configura apenas na declaração de não gostar de roupa curta, mas funciona como uma rejeição ao vestido apresentado pela vendedora. Esse tipo de ato indireto expressa a intenção de rejeitar a proposta anterior (vestido). Ao emitir uma sentença, o falante pretende que a sua enunciação produza um efeito no ouvinte através do reconhecimento da intenção. Quando a vendedora diz: Boa Tarde, Olá, Oi, tudo bem? etc. pretende produzir no cliente (ouvinte) o conhecimento de que ele está sendo cumprimentado. O ouvinte só irá adquirir esse conhecimento (cumprimento) ao reconhecer a intenção do vendedor .

## 2.1. O Tópico discursivo

Na literatura sociolinguística de base interacional, as questões relativas ao tópico são tratadas por diversos autores. Goffman (1967]1980) nos diz que os participantes compartilham de regras para a mudança e a continuação do tópico discursivo. O simples foco no pensamento e na atenção visual assim como a fluidez na fala tendem a ser mantidas e legitimadas como representantes oficiais das situações comunicativas.

Na relação de compra e venda, observamos que o controle e a manutenção do tópico, do objeto da conversação é, muitas vezes, operado pelo vendedor. Este, quase sempre, se limita ao tópico inicial. Caso o comprador introduza outro tópico na interação, encontrará resistência por parte do vendedor, que exerce a função de controlador e manipulador da conversa (interação):

(3)

**Vendedora:** Gostou?  
**Cliente:** Não fecha no /pescoço/.  
**Vendedora:** Mas aqui a gente bota um botão mais pra cá.  
**Cliente:** Mas o quadril? Não posso sentar.  
**Vendedora:** O quadril... porque aqui ficou bom. Aqui esta parte ficou super bonita.  
**Cliente:** Eu vou pensar, depois eu volto.  
**Vendedora:** Certo.

A cliente emprega diversos recursos lingüísticos a fim de sinalizar o seu descontentamento com a roupa (não fecha no pescoço, o quadril apertado). A vendedora, porém, resiste em aceitar as colocações da cliente e tenta argumentar, introduzindo elementos novos na interação, a fim de persuadir e convencer a cliente (a gente bota um botão mais pá cá, ficou super bonito). Quando a cliente anuncia que ‘não pode se sentar com o vestido’, a vendedora ignora esse fato e continua mostrando as vantagens da ‘beleza’ do produto, como se fosse possível alguém comprar um vestido com o qual não pudesse se sentar. O discurso ‘correto’, produzido na hora certa, pode trazer conseqüências produtivas para o falante, da mesma forma que o discurso errado, no momento errado, pode acarretar situações desagradáveis. Assim, no ato de compra e venda, ou seja, na negociação entre vendedor e cliente, aquele faz a seleção lingüística, de forma a produzir neste um efeito benéfico e desejado. O cliente se torna um consumidor que, muitas vezes, é ‘conquistado’ pelo vendedor que o identifica com um determinado produto/pessoa padrão de beleza na sociedade:

(4)

**Vendedora:** Estas blusas.. elas saem por R\$ 87,00... Tem uns conjuntinhos assim... Tem essa saia que *Léticia Spiller*<sup>1</sup> tá usando...Tá usando assim também.

(5)

---

<sup>1</sup> Léticia Spiller é atriz de telenovela, que fazia sucesso na Rede Globo.



**Vendedora:** Inclusive a revista *Caras* não a da semana passada, da outra anterior, saiu o noivado do *Ronaldinho*<sup>2</sup> e a noiva dele com um modelinho igualzinho a esse.

A persuasão é importante à medida que se solidificam as percepções do falante em relação ao contexto. A partir daí, o mesmo falante dita a maneira de como usar a língua e de como entender o seu significado.

Pode-se negociar, buscando a melhor forma de proferir o discurso, ao mesmo tempo em que se busca a própria preservação e manutenção da imagem do *self*.

## 2.2. Face e Polidez

Goffman (1967] 1980:77) define face como uma imagem do *self* descrita em termos de atributos sociais aprovados, apesar de se tratar de uma imagem que pode ser partilhada pelos outros, em situações em que a pessoa consegue produzir uma exibição profissional ou religiosa fazendo uma boa exibição para si mesma.

Bown e Levinson (1987) retomaram a teoria da face de Goffman(1967]80), integrando-lhe as estratégias de polidez verbal. Esses dois autores, partindo da noção de auto imagem de Goffman(1967]80), distinguiram dois aspectos que favorecem a imagem do 'eu' (self) construída socialmente: face positiva (corresponde ao desejo de ser aprovado pelo grupo) e a face negativa (diz respeito ao desejo de não imposição pela ação do outro, a reserva do território pessoal).

A polidez torna-se uma estratégia necessária no ato de compra e venda, uma vez que os participantes dessa interação dispõem de uma série de recursos lingüísticos, a fim de atenuarem (abrandarem) a força do seu discurso ou frase. O uso da polidez na interação oral é uma forma de otimizar a comunicação. A pessoa se mantém polida, também, para evitar situações que a deixem embaraçada. Pode, para isso, empregar artifícios lingüísticos e construir suas respostas baseadas em estratégias de ambigüidades, a fim de preservar a face alheia, ainda que não seja possível preservar seu bem estar.

---

<sup>2</sup> Ronaldinho é jogador de futebol, brasileiro, de prestígio internacional.

No ato de compra e venda, observam-se várias situações em que se ativa a prática da polidez. Muitas vezes, o cliente não se interessa pelo produto ou pelo preço e tende a ‘se desculpar’, lançando mão de artifícios do tipo: estou chegando agora e vou dar mais uma olhada. Assim, minimizando seu interesse, ele usa de recursos lingüísticos para salvar a imagem do vendedor e preservar a sua face da ameaça, pois não se utilizou de um ato direto de fala mas buscou minimizar a força de uma possível resposta negativa através de artifícios, habitualmente chamados de desculpa.

(6)

**Vendedora:** Você gostou dele?

**Cliente:** Gostei. Um pouquinho transparentezinho...

**Vendedora:** Ele é um pouco transparente.. Ele deveria ter um forro, não é ?

O fragmento que (7) serve de exemplo de baixo teor de risco avaliado pela cliente, uma vez que a cliente se coloca hierarquicamente superior em relação à vendedora e se utiliza de uma estratégia direta *on record* colocando em jogo a face da vendedora:

(7)

**Vendedora:** Oi, tudo bem?

[acc]

**Cliente:** Depende da resposta que você vai me dar.. eu não estou vendo aquele conjunto na vitrine, será que já foi?

A cliente responde a uma pergunta (Depende da resposta que você vai me dar) que, interpretada literalmente, nos fornece pistas da sua irritação. O que está ‘em jogo’ no exemplo (7) é a intenção que se estabelece na diretividade do ato (Será que já foi?). A diretividade no

exemplo ilustra uma questão de convenção sociocultural. No modelo sugerido, a indagação já supõe um conhecimento da resposta da vendedora.

A situação estabelecida nessa interação (cumprimento) sugere uma orientação prévia, uma ‘estrutura de expectativa’ de acordo com a qual o tópico se refere à cordialidade e à saudação. Houve uma quebra na ‘fórmula’ desgastada proposta pelos manuais voltados para cursos de vendas (saudação inicial).

Outra questão a ser observada nesta conversa é a relação de poder envolvida na interação cliente/vendedora.

### **2.3. Mitigação**

De acordo com Fraser (1980), a mitigação é uma estratégia que visa a atenuar o efeito negativo que uma sentença provoca no ouvinte.

A mitigação como fator determinante na polidez do vendedor envolve, segundo Fraser (1980), técnicas de indiretividade, que pressupõem distanciamento e funcionam como um prefácio, preparando o ouvinte para uma resposta negativa: ‘se eu não me engano, acho que não tem o seu número’. Funciona como um discurso preparatório para o ouvinte e um prefácio para o emissor; ‘sinaliza’ ao receptor que ele receberá uma resposta ‘indesejada’, pressupondo um efeito desagradável.

Os *hedges* (elementos circunscritores) são meios que Fraser (1980:349) considera ser uma forma de mitigar. Trata-se de vocábulos cuja função é a de evitar a opinião negativa sobre determinado assunto apontando para uma argumentação de ordem técnica. Inicialmente, o termo *hedge* foi caracterizado por Lakoff (1972) como impreciso, que causavam determinados problemas no julgamento de verdade das mensagens orais, ao mesmo tempo em que traduziam uma espécie de falsidade do enunciado como um mecanismo enfraquecedor, atenuador da mensagem. No ato de compra e venda, quando o vendedor utiliza ‘A loja não permite’ ou ‘A gerência não permite’, cria-se uma distância entre os dois e a indiretividade da mensagem permite que o foco se volte para o regulamento marcado pela autoridade de quem gerencia o estabelecimento, atenuando o efeito negativo de proibição imposta ao cliente.

(8)

**Vendedora:** Boa tarde!

**Cliente:** Boa tarde! Esse aqui tá quanto?

**Vendedora:** Ele é de chamois esse. Ele é R\$ 91,90. À vista tem desconto de 40%.

Observa-se que a primeira frase da vendedora não responde, de forma alguma, à indagação da cliente. A sentença inicial funciona como uma espécie de desvio, a fim de afastar momentaneamente a atenção da cliente, para apresentar o preço de forma atenuadora. O enunciado - É de *chamois* esse.- figurou como uma preparação, que, além de não ameaçar a face da cliente, preservou também a da vendedora, pois a interação não foi construída em cima de um ato de fala direto (Pergunta - Resposta).

A intenção da vendedora é, sem expor a cliente, notificá-la do preço. A estratégia linguística adotada foi a do emprego de um *hedge*, através da qual ela desviou a atenção da cliente e a preparou para receber a notícia do preço.

No tocante aos mecanismos atenuadores do discurso, destacam-se as estratégias de mitigação reveladas nos seguintes tópicos:

- A) Preço – Por tratar-se de situação ameaçadora às faces da cliente, o vendedor usa enunciados repletos de atos de fala indiretos e de *hedges*, para revelar o preço da mercadoria, por exemplo. Utiliza também recursos de polidez indiretos (*off record*). Geralmente, tem-se ainda o uso de diminutivos (precinho) com função atenuadora ou de oferecimento. Já a cliente recorre ao diminutivo como ‘desculpa’, mudando o enquadre interativo e favorecendo, através de recurso indireto de fala, para sair da loja sem expor a face da vendedora (tá, vou dar uma olhadinha, qualquer coisa em volto aqui).
- B) Tamanho – Na maioria das vezes, revelam-se situações em que o ‘tamanho’ de roupa teve de ser mitigado através do uso de *hedge*, mudanças de enquadre discursivo profissional/ pessoal. Esses elementos ofereceram pistas que mostraram a intenção da vendedora, sem, no entanto, expor a face da cliente.
- C) Falta de mercadoria – Esse tópico se liga a outro relativo a assuntos envolvidos em recusa e os dois são mitigados pelo uso do enquadre discursivo profissional:

- a vendedora assume a responsabilidade por não possuir determinada mercadoria, identificando a falha como sendo da ‘nossa’ loja;
- apresenta um enunciado mitigado para que a cliente intua que não é exatamente o que está procurando.

A mudança de alinhamento discursivo figura como estratégia de venda para oferecimento de outros produtos que podem atender à cliente.

D) Imposição de venda – É minimizado, mitigado através do uso do elogio e da mudança de fala pessoal para profissional, buscando um melhor relacionamento com a cliente para que a venda se cumpra. A mudança de enquadre interativo objetiva a tentativa de ‘impor’, de ‘empurrar’ outro produto na falta do desejado pela cliente. Esses recursos contam ainda com enunciados mitigados e com *hedges*, para atenuar a imposição (negação).

As variáveis Poder e Distância social são marcantes e determinam o teor de risco da relação, uma vez que a vendedora evita tecer comentários quando um ato de fala direto é proferido pela cliente, apenas faz o que a cliente sugere sem argumentar. Observamos, ademais, quebra dos princípios da Polidez (indiretividade) e, por conseguinte, a exposição da face de ambos.

### **3.0.Considerações Finais :**

O referencial teórico linguístico, sobretudo no que tange aos aspectos interacionais do discurso, torna possível um estudo que objetiva reconhecer estratégias comunicativas utilizadas por vendedores e clientes em situações de compra e venda, através do reconhecimento das estratégias de mitigação presentes no discurso de vendedores durante o encontro de serviço. Constata-se que as expectativas de compra não se realizam, deixando de cumprir o objetivo esperado para o qual são os vendedores treinados através dos manuais e cursos.

Um estudo como o que foi exemplificado tem como finalidade o aprofundamento de pesquisa, de base sociolinguística, permitindo a utilização de diferentes referenciais teóricos e metodológicos, subsidiados pela sociologia, antropologia e pela área de marketing. As conclusões extraídas acerca das estratégias de mitigação em contextos discursivos de compra e

venda especificamente podem apontar para hipóteses de trabalhos que abrangem situações interacionais variadas em ramos diferentes no setor de venda. Este referencial teórico auxilia profissionais da área de propaganda e marketing, que podem igualmente ser beneficiadas, tanto do ponto de vista metodológico como do ponto de vista teórico, na medida em que aponta caminhos para enfoques de análise das “peças” de propaganda. O olhar crítico do especialista em propaganda necessita de uma base teórica solidificada com os pressupostos de um campo abrangente como a Linguística que, enquanto ciência da linguagem, volta-se para o exame das relações/ interações com o interlocutor. Esses fundamentos podem subsidiar também estudos na área da ciência da comunicação e, mais especificamente, para a área da construção do conhecimento durante o processo interativo na sala de aula entre professor e aluno.

#### 4.0. Referências

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford, Clarendon Press, 1962.

BATES, E., and B. MacWHINNEY. *Functional Approaches to Grammar*. In: *Language Acquisition: The State of the Art*, ed. Eric Warnener and Lila R. Gleitman, pp: 173-218. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1982.

BROWN, P & LEVINSON, S. C. *Politeness: some Universals in Language Use*. *Studies in Interaction Sociolinguistics 4*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CARVALHO, N. *A Linguagem da Sedução*. São Paulo, Ática, 1996.

FRASER, B. Review of J. Searle *Speech acts*. *Foundation of Language II*. In: R.W. Shuy and C-J. N. Bailey (eds), *Towards tomorrow's Linguistics*. Washington, Georgetown Univ. Press, pp: 433-46, 1974.

\_\_\_\_\_. 'Conversation Mitigation.' In: *Journal of Pragmatics 4*, pp: 341-50, 1980.

GOFFMAN, E. (1964)1998). A situação Negligenciada. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (orgs.) *Sociolinguística Interacional*, pp: 11-15. Porto Alegre: Age Editora [The Neglected Situation. *American Anthropologist*, 66 (6), part 2:133-6]

\_\_\_\_\_. *Interaction Ritual essays on Face to Face Behavior*. New York, Pantheon, 1967.

\_\_\_\_\_. ([1967]1980) A Elaboração da Face: Uma Análise dos Elementos Rituals na Interação Social. In: S. FIGUEIRA (org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*.

Rio de Janeiro, Francisco Alves[ On Face Work. In:\_\_\_\_\_ *Interaction Ritual* . New York: Panteon Books].

\_\_\_\_\_ *Frame Analysis*. New York, Harper and Row, 1974.

\_\_\_\_\_ 'Footing'. In: *Forms of Talk*, pp: 124-59, Philadelphia, Univ. of Pennsylvania, 1981.

\_\_\_\_\_(1981]1998). Footing. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (orgs). *Sociolinguística Interacional*, pp: 70-97. Porto Alegre: Age Editora [*Forms of talk*.. Philadelphia: University of Pennsylvania Press].

\_\_\_\_\_ 'A Elaboração da Face. GOFFMAN, E. 'Footing'. In: *Forms of Talk*. Philadelphia, Univ. of Pennsylvania, 1981.

\_\_\_\_\_ *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Trad. M.Cecília Santos Raposo. Petrópolis, Vozes,1996.

LAKOFF, G. *Hedges: 'A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy concepts.'* In: *Papers from the Eight Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, pp: 183-228, 1972.

RIBEIRO, B. T. *Coherence in Psychotic Discourse*. New York, Oxford University Press, 1994.

SCOLLON, R. & SCOLLON, S. W. *Intercultural communication*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell, 1995

SEARLE, J. *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge Uiv. Press, 1969.

\_\_\_\_\_ *Os Actos de Fala*. Coimbra, Livraria Almedina, 1984.

STUBBS, M. *Discourse Analysis*. Oxford, Basil Blackwell Publisher, 1983.

VILLAÇA, A, L, S, O. *A Polidez Verbal na Interação Vendedor Cliente*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, mimeo, 1997.

\_\_\_\_\_ *Conta – Expectativas em Discurso de Venda*. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, mimeo, 2003.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS – ASPECTOS PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Araceli Sobreira Benevides\*  
[araceli@digi.com.br](mailto:araceli@digi.com.br)

**Resumo:** Este artigo analisa memoriais de leitura escritos por estudantes da disciplina “Leitura”, do curso de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As reflexões baseiam-se teoricamente na importância de uma leitura reflexiva e nos estudos das histórias de vida, como dados para uma prática pedagógica reflexiva. Os dados analisam a trajetória de estudantes do curso de Letras que relatam suas experiências de leitura durante a formação docente.

**Palavras-chave:** Formação docente, letramento, dialogismo

**Abstract:** This paper is aimed at discussing what students say about their reading practice by the discipline “Leitura”, of the course of Letters, of Rio Grande do Norte State University. These reflections are theoretically based on the importance of reflexive reading and on study of histories of life, providing material for reflection of pedagogical practice. The data analysis the reading trajectories of students from Letras’s course who related their experiences during teacher’s formation.

**Key Words:** teacher’s formation, literacy, dialogism

### 1. Introdução

O presente trabalho situa-se no âmbito dos estudos mais recentes sobre o processo de reflexão na formação de professores. Entendendo reflexão não como uma mera atividade de análise técnica ou prática, e sim como uma prática que incorpora um compromisso ético e social de ações educativas e sociais mais justas e democráticas. Nessa compreensão, os professores são concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo (GARCIA, 1999). Assim, quando os professores adotam uma posição reflexiva face ao seu próprio ensino,

---

\* Doutora em Educação pela UFRN. Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/Campus de Natal.



afastam-se das posições estáticas que costumam estar presentes nas abordagens formativas tradicionais ou tecnicistas (CONTRERAS, 2003).

Para nós, então, torna-se relevante o desenvolvimento de práticas mais reflexivas que possam provocar uma mudança qualitativa na formação do profissional de Letras e, conseqüentemente, na futura prática desse profissional. Com o intuito de analisar a formação nesse curso, lançamos um olhar detalhado para a prática da leitura existente durante os anos de formação acadêmica. Este artigo, desse modo, aborda algumas reflexões que surgiram dessa análise.

## **2. Por que formar professores/as reflexivos/as?**

Acreditamos que a reflexão é de suma importância para a compreensão da realidade que espera o/a aluno/a de Letras quando este/a assumir uma sala de aula como professor/a de línguas. Será preciso apenas conscientizá-lo/a ou poderemos fazer alguma coisa para além dessa reflexão? Como isso se dá de fato? Para Nóvoa (1988, p.116), “a tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra. O saber gera-se na partilha do discurso”. Nessa obra, Nóvoa sugere uma nova epistemologia da formação, propondo que o “conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos” (Nóvoa, 1988, p.109). Para tanto, esse autor considera que o trabalho de formação pode ser elaborado com base num balanço de vida, o que seria a visão retrospectiva da formação, e não apenas com base na formação para o futuro. Ele justifica esse posicionamento, sublinhando outro fator importante na formação: a consciência contextualizada, ou seja, a situação da formação está relacionada também com as ações do presente, com as experiências e com os acontecimentos que fazem parte da trajetória de vida do sujeito aprendiz. Dessa forma, Nóvoa (1988, p.117), parte, em seus estudos, das histórias de vida ou abordagem biográfica para procurar “desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação de adultos”. Em outro trabalho, o mesmo Nóvoa (1995) sugere a criação progressiva de uma nova cultura da formação de professores, que conjugue as dimensões

coletivas para a preparação de profissionais autônomos e mais participativos na transformação das escolas.

Nesse sentido, “a busca pela reflexividade deve partir de um trabalho que seja coletivo e construído a partir do dialogismo” (BENEVIDES, 2005, p.88).

Neste trabalho, situamos a formação docente em um contexto de prática reflexiva crítica, entendendo que esse processo de construção de saberes acontece de modo articulado. Para nós, o conhecimento teórico ou científico e o conhecimento sobre os saberes da prática não podem ser tratados de modo estanque. Compreendendo os saberes docentes como

essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades, reconhecemos a importância de se formar professores que também assumam essa concepção. Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico (BENEVIDES, 2005, 88).

Essa forma de entender a formação reflexiva pressupõe um investimento no sujeito da aprendizagem, na percepção e análise de suas experiências, de seu saber, do contexto de onde vem e das condições de seu processo de formação.

### **3. A questão da leitura no curso de Letras**

Na formação dos profissionais dos cursos de licenciaturas em Letras, o grande desafio que temos pela frente é o de formar professores reflexivos sobre seu papel enquanto leitores e produtores de textos diante de uma sociedade em que a leitura e a escrita, muitas vezes, não se concretizam como práticas rotineiras.

Diante da produção dos saberes lingüísticos que, nos últimos anos, surgiram em novas teorias e categorias, a formação dos professores de línguas (materna e estrangeira) viu-se defasada. Autores como Miranda (2000, p.203) ressaltam que é “preciso repensar com urgência os cursos de Letras”. Nos cursos, “os currículos e suas grades curriculares se assentam em concepções tradicionais de linguagem” (OLIVEIRA, 2003). Essas grades ainda desconhecem as

orientações contidas nos PCN a respeito do ensino da língua e das propostas existentes ali (REINALDO, 2000). Além disso, os alunos que entram nesses cursos, conforme Miranda (2000, p.203), já não são mais os mesmos alunos que apresentavam o beletismo que caracterizavam os alunos de antigamente. Essa autora ainda focaliza que, mesmo assim, os cursos de Letras continuam os mesmos.

Oliveira (2004, p.03), discutindo a formação inicial de professores de língua materna a partir de entrevistas realizadas com alunos/as do curso de Letras, ressalta que a maioria desses/as alunos/as “reconhece como disciplinas fundamentais à sua formação aquelas relacionadas à área da Lingüística e da Língua Portuguesa”. Esses estudantes ainda mencionam que desconhecem os textos integrais dos PCN, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nos níveis de Ensino Fundamental e Médio e, segundo Oliveira (2004, p.03), “o que é mais grave, não conseguem estabelecer relações entre os conteúdos neles apresentados e aqueles de sua formação”. De acordo com Oliveira (2003, p.60), isso acontece em decorrência da organização curricular dos cursos de Letras que:

obedece a uma certa visão, ainda dominante, de que os conteúdos necessários para formar professores de língua materna cingem-se ao domínio da língua entendida como sistema estruturado e normativo. Visões que a nosso ver, infelizmente, ainda povoam o imaginário coletivo da sociedade, nela incluídos os intelectuais, pesquisadores, professores e professoras.

É nesse sentido que Oliveira (2003, p.66-67), em outra discussão sobre as grades curriculares dos cursos de Letras, defende a organização dos currículos em torno de *uma concepção de linguagem* que forneça aos aprendizes uma teoria do sujeito não-assujeitado ao mesmo tempo em que “permita ver a linguagem como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais e, nesse processo, representando e significando o mundo”. Dessa forma, a formação de professores pode alcançar outras dimensões no sentido de se produzir um conhecimento que dote os futuros professores e professoras das noções (OLIVEIRA, 2003, p.73) “sobre o ensino da língua como prática discursiva, de natureza social, sem dispensar

o domínio de sua organização estrutural, mas que compreenda os elementos que a organizam enquanto recursos para expressar pontos de vista”, seja discordando, concordando, ocultando valores, desvendando mitos. Ou seja, a formação do professor de língua materna deve-se orientar para a compreensão da língua em sua complexidade.

Outros trabalhos (BATISTA, 1998; MARINHO; SILVA, 1998; MIRANDA, 2000) têm questionado a ausência do gosto pela leitura no cotidiano dos professores que lidam diariamente com atividades de linguagem na vida e na formação do professor de Língua Portuguesa. Esses trabalhos revelam que alguma ação deve ser feita ainda durante o período em que os professores estão em sua fase de formação inicial, porque é nessa fase que, muitas vezes, lhes são apresentados os conceitos e as teorias relevantes para as práticas pedagógicas que irão assumir um dia.

Um pressuposto que levamos em consideração neste trabalho refere-se à reflexão assumida pelo aprendente, durante a sua formação, no sentido de que, ao assumir a posição de co-responsável pelo papel da aprendizagem, ele/ela pode compreender o papel da teoria para a prática docente a se realizar futuramente. Desse modo, colocamo-nos como Zeichner e Liston (1987), que defendem um programa de formação que não apenas instrumentalize os estudantes nas habilidades da docência, mas que prepare os estudantes para “assumirem um papel mais central direcionado para o próprio empenho em tomar decisões”.

Nosso entendimento sobre o papel da reflexão na formação docente levou-nos a buscar a voz dos estudantes de Letras a fim de entendermos o papel que a formação e a prática da leitura exercem na vida dos estudantes. Essa perspectiva reconhece o aprendiz da docência como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2002) e reconhece também as vozes que falam sobre o *Outro* (BAKHTIN, 2003), o lugar das experiências, o lugar da falta, o lugar das identidades e de como elas são construídas, e das diferenças que estão presentes na realidade escolar.

Também outro lugar fica evidenciado nessa tarefa de recuperar as vozes que se dispõem a narrar os modos como a leitura, como a prática de letramento está presente nas vidas desses grupos estudantes: o lugar da memória. Mais do que apenas narrar a presença de uma marca do homem moderno, a escrita dessas memórias pode ser considerada como representativa das experiências formativas, que têm sido motivo de estudos no campo da pesquisa educativa

(CATANI, 2003). Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de um trabalho de formação de professores-leitores, não apenas no sentido de atualização de conhecimentos, mas essencialmente de construção/elaboração de saberes que contribuam para a preparação dos futuros profissionais da docência, numa perspectiva de profissionalismo crescente (RAMALHO, 1998). Assim sendo, colocamo-nos em uma perspectiva que também pretende conhecer as práticas de leitura que possuem aqueles que pretendem formar-se professores de Português. Diante dessa perspectiva, Soares (2002, p.219) é uma das vozes que traz à tona os desafios presentes na formação do profissional de Letras, voz que interroga:

*Que grupos sociais estão hoje demandando a profissão de professores de Português e, para isso, freqüentam as salas de aula dos cursos de Letras? Quem são estes que devemos formar como professores de Português? [...] que formação devem ter os que formam os professores?*

A leitura ou a lição, *lectio*, segundo Larrosa (2003, p.140), “implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros”, dessa forma, está diretamente envolvida com o ensinar e com o aprender. Por isso, o papel do professor no ato de ler é significativo. Desde o gesto de selecionar os textos a serem lidos ao de convocar à leitura, o professor “é o que remete o texto”. Larrosa utiliza-se de uma linguagem cativante para dizer que o professor não é aquele que “dar a ler o que se deve ler”, mas sim, é aquele que “dar a ler o que se deve: ler”. Nessa concepção ler não é obrigação, aqui esse ato é considerado uma dívida ou uma tarefa. Dívida no sentido de “responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado”. Tarefa, no dizer de Larrosa (2003), no sentido de *algo que nos põe em movimento*. O gesto de dar a lição ou de dar a ler por parte dos/as professores/as além de ser um gesto de entrega, porque, primeiro, parte da eleição de quem escolhe o que se dá a ler e, segundo, por que remete para a leitura, inaugura o movimento de ler.

#### **4. Formando Professores-Leitores – Análise de memórias de leituras no curso de Letras**

A investigação relatada neste artigo envolve dados provenientes de memoriais de leitura escritos por um grupo de alunos e alunas da Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FALA/UERN<sup>1</sup>. A análise dos memoriais procurou responder à macroquestão de pesquisa: Como a construção de um memorial de leituras pode auxiliar no desenvolvimento de uma consciência crítica (da professora formadora e do/a educando/a) a respeito da formação docente? Analisamos o modo como os/as alunos/as do curso de Letras se tornam leitores e como as práticas de leituras são conduzidas na formação docente, observando o que é dito sobre as práticas existentes nas disciplinas que compõem a grade curricular desse curso. Especificamente, este trabalho focaliza o período de 2002.2, quando éramos professora da disciplina “Leitura” da FALA. Os nomes dos/as estudantes foram substituídos por nomes bíblicos para preservar a identidade deles. Os trechos selecionados dos memoriais correspondem fielmente as idéias escritas pela turma, na ocasião.

Queríamos conhecer o que é dito sobre essas leituras e como elas são experienciadas para perceber quais os caminhos que o professor-formador pode tomar para a preparação de uma prática reflexiva da atividade de ler na formação docente. Nossa intenção era de fazer o/a aluno/a de Letras compreender a teoria sobre a prática da leitura a partir do mundo particular onde ele/a está inserido e transformar esse conhecimento em *saberes* sobre o fazer docente. Nesse sentido, os estudantes precisariam se reconhecer dentro das práticas de leitura para poderem compreendê-las e poderem elaborar questões que tratassem do ensino e dos saberes docentes envolvidos na formação de leitores.

Ao narrarem sua trajetória como leitores na Faculdade de Letras e Artes da UERN, os/as estudantes apresentam posições de sujeito em que ora existe a afirmação de que lêem muito, ora existe a falta da leitura ou essa não é conforme o desejado. Sentimos também que, por todos os memoriais, há uma série de listas de obras que são enumeradas no sentido de dar *força* à voz que procura identificar-se como *leitor/a*. Nesse sentido, a interpretação que damos a essa forma de se

---

<sup>1</sup> Este trabalho apresenta dados analisados na tese de Doutorado intitulada “LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras”, defendida em dezembro de 2005. Resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida na disciplina “Leitura”, no período de 2002.2, com uma turma de 10 alunos/as do sexto período da Faculdade de Letras da UERN, apresenta-se, neste artigo, dados analisados na primeira parte do Capítulo da tese, intitulado “Memorial de leituras: conhecendo o graduando em Letras e suas leituras”.

identificar como aluno de Letras, faz total sentido quando entendemos que somos um pouco de nós mesmos e um pouco dos outros com quem convivemos. Ao compreendermos leitura como um imenso projeto dialógico no qual várias vozes se inter cruzam, através do contato com autores diversos, pensamentos diversos e crenças as mais variadas, traduzidas pela leitura e pelas vozes dos/as professores/as que fazem a mediação entre esses mundos, o fato de os jovens autores daqueles memoriais listarem as obras que fizeram parte da passagem deles pelas disciplinas é mais uma forma de revelarem que essa passagem não foi tão solitária o quanto pode parecer.

Para uma melhor visualização das posições adotadas pelos alunos e alunas, iremos dispor, abaixo, as representações conforme as duas perspectivas encontradas na leitura e compreensão dos memoriais: **a.** uma posição de leitor ou leitora construída em um caminho marcado por uma trajetória sem tantos empecilhos, mas, no entanto, não isenta de conflitos e **b.** uma trajetória identificada como tortuosa, marcada por conflitos.

**a. Posição de leitor ou leitora construída em um caminho marcado por uma trajetória sem tantos empecilhos, mas, no entanto, não isenta de conflitos**

As leituras que foram se construindo a partir das práticas comuns ao curso de Letras, como ler para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e, mais ainda, ler para o desenvolvimento das disciplinas da área da Literatura são as que mais registram comentários por parte dos memoriais, como podemos ver logo mais nos enunciados selecionados para análise.

Ao serem questionados sobre o porquê de praticamente os comentários reportarem com maiores detalhes à prática da leitura nessas disciplinas, o grupo manifestou-se, relatando, que, nas disciplinas de literatura, a leitura se efetiva com regularidade e a obrigatoriedade da leitura de várias obras se faz necessária.

Evidenciamos, por meio dessas respostas, que esses estudantes possuem uma história de leitura que privilegia o mundo literário. No entanto, apesar de considerar a formação literária como parte imprescindível da formação do graduando de Letras, chamamos a atenção aqui para o fato de que nas outras disciplinas o trabalho efetivo da leitura, como apropriação dos conhecimentos necessários para a construção de um saber epistemologicamente mais complexo como os relacionados aos conhecimentos linguísticos necessários para um professor de língua

materna, pouco se concretiza. A esse respeito, nosso posicionamento será melhor compreendido quando estivermos dando destaque ao item b.

Voltando-nos para os comentários a respeito da trajetória vivenciada pelos alunos/as-leitores/as do curso, observamos que eles expressam uma satisfação imensa com *o colorido* advindo da experiência de lerem o mundo literário. Pela paixão que essa atividade exerce em vários jovens, podemos dizer que o encontro com a poesia, com a prosa, com aquelas atividades que desenvolvem o poder da encenação e da declamação, apresenta uma riqueza de ações que podem ser realizadas na formação no sentido de *chamar* o aluno ao ler. Ou no dizer de Larrosa (2003, p.139): “propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender”.

Já na Faculdade as práticas de leitura foram boas, tivemos oportunidade de ler alguns clássicos da literatura portuguesa entre livros, poesias e cantigas, como também a literatura brasileira foi oportunizando a leitura de vários tipos de textos envolvendo várias épocas e estilos.

Nas demais disciplinas a prática de leitura era bem delimitado aos textos fragmentados, na maioria das vezes textos bons, mas outras vezes textos extensos que não tinha muito o que passar, com uma linguagem difícil e muitas vezes sem a “análise prévia” do professor. Muita coisa mudou no ingresso na faculdade, os meus conhecimentos ampliaram totalmente, a forma de ver e fazer as coisas mudaram, o mais marcante de todo decorrer desses 3 anos, foram as aulas do professor W., com elas aprendi demais, fiz uma análise “no comportamento do outro” para que pudesse entender o meu, foi ótimo, tive a oportunidade de ler Bakhtin, principalmente. (Memorial 1 – Raquel)

O trabalho com textos literários para mim foi maravilhoso, pois comecei a ver a obra literária com um olhar mais crítico, passei a observar alguns aspectos que antes eu não percebia durante a leitura, pois apesar de gostar de ler textos literários não tinha uma orientação teórica. Um dos autores que mais me chamou a atenção foi Fernando Pessoa, principalmente pelos heterônimos que ele usava, dando vida própria a personagens imaginários. Isso tudo me fascinou muito. Outro autor bastante significativo foi Machado de Assis, principalmente para mim que já adorava ler suas obras, estudá-lo a fundo foi muito gratificante. [...] A teoria literária foi de grande importância para a compreensão de textos, tanto na prosa quanto na poesia, posso dizer que facilitou mais o entendimento relação à poesia. Além de cultivar um gosto pela poesia que eu não possuía, ao conhecer a estrutura, os recursos estilísticos e a plurisignificação do texto poético, comecei a não achá-lo tão chato e passei a admirar a poesia. A minha relação



com a prática de leitura sempre foi significativa e tornou-se ainda mais relevante com o estudo sobre a leitura, pois uma coisa é gostar de ler, outra é saber o que é leitura. (Memorial 8 – Léia)

Finalmente fui convencido em 2000 a enfrentar uma concorrência de 8,1/1. E deu certo, graças a Deus e às leituras que fiz.

Até então meu contato com a leitura limitava-se a livros didáticos e evangélicos e começou mais uma fase – muito importante para mim – começou o contato com livros técnicos, estudos metalingüísticos, conhecimentos das diversas teorias sobre textos. Enriquecedor, porque comecei a perceber minhas falhas tanto na produção (falo de uma certa forma preconceituosamente) quanto na compreensão de textos. O contato com a lingüística, com Bakhtin e a sociolingüística, com a filosofia da linguagem e outras disciplinas afins vieram preencher lacunas no meu entendimento de leitura e levantar “n” outros questionamentos. (Memorial 10 – Josué)

Diante dos saberes necessários à formação do profissional de Letras que inclui a leitura de romances diversos como parte da construção dos saberes da docência, não podemos deixar de comentar sobre o papel da leitura literária nessa parte da vida desse profissional. Segundo Zilberman (2001, p.51), “numa obra de ficção, personagens, coisas, sentimentos, espaço e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua”. Cabe ao leitor completar as lacunas dadas ao ele pelo texto. Essa intervenção é que garante ao leitor ser co-participante do ato de criação existente na leitura. Zilberman (2001, p.51) ainda acrescenta:

A participação não se limita ao mero preenchimento dos vazios plantados pelo texto: como as orientações que recebe nunca estão plenamente definidas, dispensando-se ao longo do conjunto de palavras e sendo, às vezes, deixadas a seu critério, o destinatário é convidado a integrar-se no processo de constituição da obra, particularizando o processo de entendimento dela.

No caso do ensino voltado para os cursos de Letras, há a grade curricular, conforme a orientação dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição e listas indicadas para os exames de avaliação de cursos que devem ser seguidas. Assim sendo, a prática da leitura de obras literárias, dentro das diversas disciplinas que compõem a Licenciatura em Letras não pode deixar de abordar também, além dos conhecimentos sobre literatura (estilo, estética, concepções estético-filosóficas, etc.) as questões relativas ao que um/a professor/a de língua materna deve

possuir para a tarefa da docência das questões literárias. Assim sendo, essa leitura ultrapassa a atividade cotidiana e se torna uma prática sócio-ideológica mais elaborada por ser da ordem dos conhecimentos construídos para *o ensinar*.

Sentimos, pelo discurso enunciado nos memoriais, que os/as alunos/as relatam suas experiências de leitura de obras literárias com o entusiasmo de quem somente narra uma situação do cotidiano. Isso não significa algo valorado como ruim, pelo contrário, é bastante significativo saber que essa prática já está incorporada no dia-a-dia dos estudantes. No entanto, falta um elo entre o que aqueles dizeres retratam sobre essa atividade e o que ela tem de formativo, no sentido pedagógico da aprendizagem para a docência. Em outras palavras, os alunos e alunas parecem deslumbrados com a experiência da leitura, mas não a coadunam com a possibilidade de virem a ser professores de literatura ou mesmo de Língua Portuguesa e com a importância que essa leitura tem para o desenvolvimento da atividade de ser professor dessa área do conhecimento.

Não defendemos que essa atividade de leitura deva ser realizada de modo independente, focalizando a leitura apenas para a formação de professores de leitura e apartando-a do que é do mundo cotidiano. Pelo contrário, nossa tese parte do pressuposto de que, ao compreender as atividades centradas nesse cotidiano e os vários modos (gestos) de leitura que o mundo social construiu, os graduandos/as possam partir dos conhecimentos que orientam a estruturação dessas práticas para não apenas compreenderem a realidade escolar, mas saberem o que precisam para construir práticas outras, baseados/as em sua visão de mundo e no conhecimento formalizado sobre os saberes docentes necessários para agirem como professores de língua e literatura.

Dessa forma, entendemos que deveria haver um equilíbrio entre as referências enunciadas pelo grupo a respeito do que leram nas várias disciplinas da Graduação e não o descompasso que verificamos no quadro 01, que apresenta, segundo os relatos colhidos em dezembro de 2002, quando a turma estudada estava terminando o 6º período da Faculdade. Pelas informações que constam nesse quadro, há um grupo de disciplinas que se destaca por envolver os alunos e alunas em atividades efetivas de leitura. Foram destacadas as disciplinas mencionadas nos memoriais tanto implícita quanto explicitamente, ou seja, a partir de referências diretas ou à menção de experiências vivenciadas naquelas disciplinas.

Há ainda um outro aspecto que merece destaque aqui, compreendemos que a atividade da leitura, enquanto atividade situada na esfera do discurso (BAKHTIN, 2001), pode ser construída na formação docente como manifestação da compreensão das diversas vozes que ressoam através do que se leu em um curso de formação. Compreensão das vozes dos autores lidos, sejam eles selecionados por representarem o cânone, sejam eles selecionados por representarem uma tendência ou uma preferência por parte dos/as professores/as-formadores/as que optaram e decidiram por esta ou aquela obra. Nesse sentido, defendemos uma postura que traz aos professores-formadores/as o senso de responsabilidade ética e estética sobre o seu fazer pedagógico e sobre as escolhas que assume ao proceder deste ou daquele modo. Nessa linha de pensamento, reportamo-nos a Bakhtin (2003) que diz que o dever, no mundo da vida, é relacionado à responsabilidade. Por isso entendemos que a responsabilidade do/a professor/a que doa, que oferece a leitura passa pela experiência do/a aluno/a-ouvinte. Disso interpretamos que a responsabilidade do/a professor/a passa pela compreensão dos/as alunos/as, enquanto co-enunciadores do/no processo de ensino, e dos conhecimentos, enquanto produtos da cultura.

Disciplinas/Memórias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Argumentação	•				•					
Didática da Língua Portuguesa						•				
Didática Geral	•									
Filosofia da Linguagem	•		•		•			•	•	•
Leitura	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Lingüística (I e II)				•						•
Literatura(s) Brasileira(s)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Literatura(s) Portuguesa(s)		•	•	•	•	•	•	•	•	
Prática de Ensino						•				
Semântica			•			•			•	
Sociolingüística										•
Sociologia da Linguagem										
Teoria Literária								•		

Quadro 1 – Referências às disciplinas que realizam leituras de modo efetivo e regular.

A responsabilidade/responsabilidade do/a professor/a passa também, assim, pela alteridade, através das respostas ao outro, alunos/as-ouvintes, através daquilo que escolhe (elege) para oferecer a eles/as como leituras.

Concluindo essa seção, podemos interpretar que há um caminho trilhado por experiências ricas e interessantes para aqueles que possuem *o gosto* de ler já incorporado como uma prática do dia-a-dia. Esse caminho apenas precisa ser revelado, ou no dizer bakhtiniano, é preciso tirar o véu que esconde as marcas daquilo que é construído como uma simples experiência de ler romances e sair da ingenuidade que traduz essa prática como deleite ou uma vivência prazerosa somente. Os/as professores/as, aqueles que conduzem ao caminho do ler (LARROSA, 2003), podem fazer muito mais para que a aventura de trilhar por esse caminho, com todas as pedras e desvios, trilhas sinuosas e escorregadias que já fazem parte do percurso, seja uma experiência que não careça de lembranças, façanhas, medos e conflitos.

**b. Posição de leitor ou leitora construída em uma trajetória identificada como tortuosa, marcada por conflitos.**

Mas infelizmente algumas atividades acabaram tornando-se uma tortura, pois tínhamos que lê-las, não podíamos opinar diferente do que pensava o autor do texto ou o professor, que se achava o dono da razão. Foram poucos os professores que passaram uma imagem de leitores, e que realmente orientaram a leitura, na maioria das vezes, apenas liam os textos. (Memorial 8 – Léia)

Em determinadas disciplinas o que havia era aquela educação que existia antigamente, “educação bancária” onde o professor depositava o saber na mente do estudante. Em determinadas disciplinas os professores tentavam fazer isso, passavam a aula inteira sentados no birô lendo e explicando o parágrafo por parágrafo sem que o aluno pudesse interferir. Textos totalmente obscuros, de linguagem difícil, e para avaliar o aluno utilizavam uma prova objetiva. Assim ficava difícil motivar o alunado. Posso atribuir a esses problemas pelo menos 3 fatos reais: 1 – Um professor que mora distante e demais só pode chegar na sala arrasado. 2 – Um professor super cansado da vida, preste a se aposentar. 3. – um

professor que acarreta em sua carga horária muitas disciplinas para ministrar às vezes por falta de outro, chega na sala no meio do período e ainda pergunta: Nessa sala é o quê? (Raquel – respondendo à pergunta 6 do questionário)

Para iniciarmos este item, colocamo-nos em uma posição que reconhece e avalia o conflito como parte do processo de aprendizagem. Nenhum caminho de aprendizagem é feito linearmente, mas trazemos, através dos enunciados dos estudantes de nossa disciplina Leitura algumas lembranças de cenas de um cotidiano que produzem mais incompreensões sobre o fazer educativo do que referências significativas sobre o gesto de ensinar. Os percalços estão presentes em todos os caminhos da formação. Para aqueles que construíram práticas de leitura de modo mais sistemático, o contato com a complexidade dos conceitos sobre língua, linguagem e literatura foi menos dolorido. Mas para aqueles que possuíam práticas não rotineiras, esse contato foi mais problemático.

Essa situação confirmou-se neste trabalho também. Pelos depoimentos em sala, pudemos ver que os estudantes desse grupo demoram até três semestres para se entrosarem com o mundo letrado que a faculdade oferece a eles e elas. A necessidade de acompanharem as atividades impostas pela rotina das tarefas exigidas no âmbito universitário pressiona os alunos e alunas a cumprirem determinadas leituras que só se realizam nesse âmbito, como por exemplo, a leitura de ensaios, artigos acadêmicos, textos didáticos que explanam, comentam, argumentam, categorizam, etc. que em práticas anteriores estavam distantes da realidade desses aprendizes.

Para completar o nível de dificuldades existentes durante essa caminhada pelo mundo das leituras acadêmicas há também a postura assumida pelos/as formadores/as diante da lição (*lectio*, leitura, conforme Larrosa (2003)). Posturas essas que são representadas por imagens que vão das mais rígidas às mais descomprometidas, das mais tecnicistas e conservadoras às liberais e democráticas. No fundo, os/as estudantes revelam-se profundamente críticos à postura dos professores e, ao refletirem sobre os percalços da formação, atribuem à atitude dos formadores as dificuldades encontradas nesse caminho.

Eles também se sentem co-responsáveis, tanto nos memoriais quanto nos questionários e em comentários em sala de aula, o grupo considera que também tem uma parcela de culpa por

“concordarem com as práticas dos professores” (Sara), por calarem diante da falta de cobrança de leituras (Josué), “por se acomodarem diante do que é mais fácil” (Esther).

No quadro 2, recuperamos o que é dito sobre as disciplinas que, na visão dos alunos, realizam uma prática de leitura incipiente, fragmentada ou sem o devido aprofundamento. O que chama a nossa atenção nessa análise é que essas disciplinas compõem o quadro que fornece as orientações teórico-epistemológicas da estrutura e funcionamento da língua, com conceitos fundamentais para a formação de um/a professor/a de língua materna, como é o caso da habilitação escolhida por esse grupo.

Disciplinas/Memórias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Língua Latina			•	•	•					
Lingüística(s)				•						
Morfosíntax(I, II e III)			•	•	•	•				
Prática de Leitura e Produção Textual	•					•				
Tópicos de Gramática			•	•	•					

**Quadro 6 – Referência às disciplinas que realizam leituras de modo assistemático e fragmentado.**

Ressaltamos que as disciplinas Estilística, Prática de Ensino II não aparecem pelo fato de serem disciplinas dadas a partir do 7º período.

Entendemos que o lugar do conflito de onde os estudantes se posicionam evidencia insatisfações e, às vezes, compreensões reduzidas sobre o fazer docente, pelo fato de terem resultado de experiências contrastantes e/ou desgastantes. No entanto, as vozes que se articulam desse lugar apresentam e representam vozes que assinalam uma compreensão de referências exteriores que possibilitam a evocação de experiências formativas daquelas que apenas foram *enclausurantes e redutoras* (Josso, 2004). Ao avaliar, ao posicionar-se axiologicamente diante dessas experiências, no dizer bakhtiniano, a reflexão sobre as experiências, ultrapassa o nível do narrar-se apenas e abre direcionamentos outros para um pensamento transformador.

Para concluir este item, apresentamos as idéias de Josso a respeito do que emerge das experiências fundadoras que estão presentes nos relatos biográficos e que, na concepção dessa autora, não está ali por acaso.

A carga emocional, qualquer que seja a sua natureza (prazer, tristeza, vergonha, orgulho, sofrimento, cólera, alegria, medo, deslumbramento, surpresa etc.), surge como a primeira componente de qualquer início de experiência. Todos os episódios relatados nas narrativas entram nessa classificação porque contém uma carga emocional muito forte que deixou um “traço” (ou mesmo um traumatismo), com que a pessoa foi estimulada a “a fazer qualquer coisa”. (JOSSO, 2004, p.183)

Assim sendo, essas recordações evocam a capacidade de explicitar e de se distanciar daquilo que foi experienciado para, a partir desse distanciamento, provocar a compreensão/leitura dos posicionamentos que desembocam nas atitudes assumidas pelos/as educadores.

### **À guisa de conclusão**

Acreditamos que há de se ter uma preocupação constante com a formação do professor. Como professora de um curso que especificamente forma professores, pensamos que a necessidade de qualificá-los apenas não significa um posicionamento político-ideológico de construção de saber. A formação deve estar relacionada com o desenvolvimento da identidade desse/a profissional que ajudamos a formar e uma maneira de isso acontecer é levá-lo/a para o mundo da construção dos sentidos pela leitura. Leitura entendida não apenas como mediadora de conhecimentos e instrução. Mas leitura como construção de um ser pensante, crítico, inserido numa sociedade marcada por diferenças culturais e ideológicas, marcada pelo conflito de ideais políticos e sociais e que, através da prática leitora, pode crescer, entender e mudar o contexto onde esses professores e professoras estão inseridos.

Nesse sentido, a necessidade de uma formação crítica não é suficiente. Sugerimos que o trabalho com atividade da leitura na formação de professores/as deva priorizar a busca da autonomia, a minha e a de meus alunos. Baseando-me nas palavras de Contreras (2002, p.211) quando diz:

Autonomia não tem nada a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a

nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas.

Os problemas enfrentados pela ausência de uma prática de leitura voltada para os conteúdos específicos da formação de um/a professor/a de língua materna podem ser compreendidos, mas somente essa compreensão por parte dos/as formadores/as não é suficiente para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva. Propomos uma discussão que envolva todos os/as participantes. No entanto, vislumbramos uma transformação somente naqueles ambientes onde esses/as participantes assumam suas *vozes* como responsáveis por qualquer mudança nas práticas educativas de nossa sociedade.

Por acreditarmos no processo de formação que não se conclui com o término da graduação (PIMENTA, 2002) e por entender que a natureza humana é inacabada (BAKHTIN, 2003), porque precisamos do outro para nos dar acabamento, concebemos que, o ato de ler, enquanto acontecimento das práticas sociais e culturais, não pode ter também um acabamento, um estado de finitude. Nesse sentido, propomos a leitura como uma atividade que permanece, ou seja, que atravessa o tempo, em continuidade, em repetição (Quantas vezes lemos aquela obra que tanto nos seduziu?), em compulsão (Quando lemos um autor que nos envolve, logo procuramos ler outras obras desse autor). “Por isso, o aprender da leitura dá, às vezes, a impressão de que não se aprendeu nada” (LARROSA, 2003, p.146), sempre teremos algo para ler, para investigar, para aprender. Em síntese, propomos um conceito de leitura como diálogo, como *prática dialógica* de apreensão das vozes do Outro (BAKHTIN, 2003), que além de fornecer ao leitor subsídios para uma ação reflexiva, permite-lhe o desenvolvimento de sua autonomia como ser situado nos vários contextos do qual faz parte.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail.(2003). **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. **The dialogic Imagination** – four essays. 30<sup>th</sup> ed. University of Texas Press, 2001.



BATISTA, Antonio A.G., Os professores são “*não-leitores*”? In: *MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998. p.23-60.(Coleção Leituras no Brasil)

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **A leitura e a formação docente**: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2005.

CATANI, Denice Bárbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Formação de educadores** – desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.119-130.

CONTRERAS, José. (2002). **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.

JOSSO, Marie-Christine. (2004). **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LAROSSA, Jorge. (2003). **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (org.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MIRANDA, Neusa Salin. (2000). Uma proposta curricular para a formação de professores de português. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Fortaleza, v.25. p.203-209. Dezembro.

NÓVOA, António. (2003). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. e FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, p. 109-130.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. (2004). Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o processo de disciplinarização dos saberes de referência. (Texto apresentado no **VI Congresso Nacional de Lingüística Aplicada** – CBLA, PUC/SP, outubro).

\_\_\_\_\_. Sala de Aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas, (41), p. 65-74, Jan./Jun.2003.

RAMALHO, Betânia L. Estudo, caracterização e constituição de novas práticas formativas para a formação e profissionalização do(a) professor(a) do Ensino Fundamental. **Projeto de Pesquisa integrada**. Base de Pesquisa de Formação e Profissionalização Docente. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica. Natal: 1998.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Diversidade Textual e ensino de Leitura: atuação na formação do professor. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Fortaleza, v.25. p.157-171. Dezembro de 2000.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org.) **Ler e navegar** – espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p.31-76.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. Teaching Student Teachers to Reflect. **Harvard Educational Review**. Vol.57 nº 1 February 1987. p. 23-46.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

## A ORGANIZAÇÃO DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA E A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA

Parmênio Cito\*

**Resumo:** Concordando com Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004), onde a aprendizagem se dá na prática social e é instanciada por meio da interação, a organização da fala-em-interação em sala de aula pode ser determinante na formação dos alunos, de acordo com o tipo de interação presente no processo ensino/aprendizagem. Segundo Garcez (2006), a partir da sua estrutura, a organização da fala-em-interação pode ter funções que variam entre o controle social, a reprodução de conhecimento e a construção conjunta de conhecimento. Com base em uma análise exploratória de uma aula de inglês, língua estrangeira, procuramos caracterizar a comunicação pedagógica da professora. A análise da função das estruturas de organização da fala-em-interação da professora, bem como estratégias utilizadas tais como pausas longas e recurso à língua materna dos alunos, mostra uma comunicação pedagógica não centralizadora, onde a professora privilegia a construção conjunta do conhecimento.

**Palavras-chave:** fala-em-interação; comunicação pedagógica; ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

**Abstract:** Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004) state learning takes place in social practices and is instantiated through interaction. From this perspective, the organization of talk in interaction may be determinant in students' formation according to the type of interaction present in the process of teaching/learning. Garcez (2006), states the organization of a talk in interaction may have functions that vary from social control, knowledge reproduction or knowledge co-construction regarding its structure. Based on an exploratory analysis of a class of English as a foreign language (EFL), we characterize the teacher's pedagogical communication. The analysis of the function of the teacher's talk in interaction organization structures, as well as strategies used such as long pauses and students' first language, shows a non-centralizing pedagogical communication that privileges knowledge co-construction.

**Key-words:** talk in interaction; pedagogical communication; teaching/learning of foreign language.

### Introdução

---

\* Agradeço à Universidade Federal de Roraima – UFRR, instituição na qual sou professor efetivo, pela liberação para estar cursando o Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA, na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Este trabalho é resultado das atividades da disciplina Sociolingüística do CMLA/UECE.

O ensino de língua estrangeira, no Brasil, tem sido alvo de diversas críticas tanto pela sua ineficiência quanto pela sua inadequação face às necessidades e expectativas dos alunos. Muitas razões têm sido apontadas para essa ineficiência e inadequação, dentre elas, podemos apontar os objetivos de ensino da escola, que não estão em consonância com os objetivos de aprendizagem dos alunos. Como consequência, a escola desenvolve um modelo de ensino que privilegia uma competência lingüística, preocupada com o conhecimento dos aspectos formais da língua, através do domínio do código lingüístico, diferentemente do que esperam os alunos, que entendem a língua estrangeira como instrumento de comunicação, preocupados em desenvolver uma competência comunicativa na língua estrangeira<sup>1</sup>.

No entanto, parece-nos que a questão dos objetivos de ensino e aprendizagem deve ser vista a partir da visão de educação, e conseqüentemente de escola, que os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem querem desenvolver. Soares (1986), apresenta um tipo de escola instrumento de transformação, que teria como objetivo, através de suas disciplinas e atividades, “levar o aluno (...) à aquisição do *capital cultural* (isto é, da cultura considerada legítima) a fim de instrumentalizá-lo para uma mais ampla participação política, na luta contra as desigualdades (...)” (Soares, 1986: 76). Segundo a autora, a Sociolingüística tem papel fundamental na sua proposta de uma escola transformadora a partir dos conhecimentos produzidos sobre as relações entre linguagem e classe social\*. Numa mesma perspectiva, Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004), quando abordam a questão da interação na aquisição e uso de língua estrangeira, entendem que a aprendizagem se dá na prática social. Segundo os autores, embasados na perspectiva Vygotskiana de desenvolvimento da linguagem, “a aprendizagem é coletiva, co-construída pelos participantes [e] instanciada através da interação” (Schlatter et al., 2004: 356). Neste sentido, o tipo de relações entre professor-aluno e aluno-aluno poderia ser determinante no tipo de sujeito que estaria sendo formado, a partir do tipo de interação presente no processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>1</sup> O conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1966), contrapondo-se ao conceito de competência lingüística (Chomsky), ou melhor, complementando-o, é definindo como “um conhecimento de gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação” (Almeida Filho, 2005: 81).

\* (Cf. princípios da Sociolingüística Educacional In Bortoni-Ricardo, 2005: 130-133)

No que concerne à questão da interação em sala de aula, parece-nos importante destacar, segundo Garcez (2006), que a interação na sala de aula pode ser instrumento de controle social, de reprodução de conhecimento ou de construção conjunta de conhecimento. No primeiro caso, as ações realizadas na interação, basicamente entre professor-aluno, estariam a serviço da disciplina. No segundo caso, elas estariam sendo realizadas, também basicamente entre professor-aluno, com a finalidade de reproduzir um conhecimento acrítico. Por fim, no terceiro caso, elas estariam direcionadas à formação de “cidadãos participantes e críticos” (Garcez, 2006: 68). Neste trabalho, o autor analisa duas estruturas de organização da fala-em-interação de sala de aula: a primeira, denominada estrutura seqüencial padrão, conhecida como Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (Sinclair & Coulthard (1975), apud Garcez, 2006: 68); a segunda, denominada revozeamento, que caracterizaria-se por um redizer do turno anterior, pelo professor, para reexame pelo seu produtor, o aluno, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo (O’Connor & Michaels (1996), apud Garcez, 2006: 72). A partir da análise desses dois tipos de estrutura de organização da fala-em-interação de sala de aula, poderíamos definir qual o papel da comunicação pedagógica do professor de língua inglesa.

Apresentamos, então, as características e algumas funções dos dois tipos de estruturas de organização da fala-em-interação de sala de aula. A estrutura seqüencial IRA, onde I significa iniciação, R, resposta e A, avaliação, caracteriza-se como uma seqüência canônica do discurso de sala de aula convencional, na qual a iniciação (I) é sempre feita pelo professor, que aloca o próximo turno; a resposta (R), dada por um aluno ou mais, de acordo com a determinação do professor; a avaliação (A), também sempre feita pelo professor. Podemos observar o papel central(izador) que o professor tem na interação dentro deste modelo de organização da fala-em-interação de sala de aula, uma vez que ele define a pergunta de iniciação, o(s) falante(s) seguinte(s) na seqüência interacional, através da alocação do turno e, principalmente, avalia a resposta. Segundo Garcez (2006), “esse procedimento, comum na sala de aula e mesmo definidor do fazer da sala de aula convencional, é raro na conversa cotidiana” (ibid, p. 68). Mais adiante falaremos da distinção entre a conversa cotidiana e a conversa institucional.

Em relação às funções da estrutura seqüencial IRA, o autor complementa, afirmando que “a seqüência de ações definidora do fazer da sala de aula convencional é uma seqüência de

avaliação” (ibid, p. 69). Cabe ao professor, nesse tipo convencional de aula, a prerrogativa de avaliar a resposta do aluno, pois ele é o detentor do conhecimento, além de possuir o poder de decisão entre o que pode ser considerado como certo ou errado. Neste sentido, Garcez (2006), ao afirmar que:

A conjuntura propícia à correção da fala do interlocutor engendrada pela seqüência IRA fornece ao participante que atua na capacidade de professor um método muito eficaz, não apenas de apresentar informações e testá-las, mas sobretudo de controle social do aluno, uma vez que a correção, ao estabelecer inter-acionalmente o *status* informacional superior daquele que corrige em relação ao que é corrigido, reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade para todos os efeitos práticos, a despeito de sua apreensão cognitiva, intelectual ou política (Garcez, 2006: 69),

mostra, dentre outros, o papel da realização da seqüência IRA no discurso de sala de aula, qual seja, de formação de sujeitos acrílicos, que apenas reproduzem os conhecimentos a eles repassados. A utilização da seqüência IRA, ao contrário, deve ser vista, pelo professor, como instrumento de avaliação da aprendizagem e não apenas como elemento de controle social. Mehan (1985) chama a atenção para duas funções inerentes ao uso desta seqüência, que não estaria sendo usada transgressivamente<sup>2</sup>, as quais seriam uma função de distribuição social do conhecimento entre professores e alunos e uma função de julgamento da qualidade do desempenho dos alunos (apud Garcez, 2006: 72).

A estrutura seqüencial de revozeamento, por sua vez, apresenta características e funções que podem ser definidas, no que concerne às características, como perguntas abertas, proporcionando a reflexão sobre a informação requerida, diferentemente da seqüência IRA, com a utilização de perguntas de informação conhecida. Outra característica importante é a possibilidade de múltiplas vozes na fala-em-interação de sala de aula, o que não se verifica, em geral, na seqüência IRA. A função principal, por sua vez, pode ser caracterizada como a produção conjunta de conhecimento, o que, em geral, não se observa na outra seqüência, onde seu uso pode servir para reprodução de conhecimento e/ou para a promoção de disciplina.

---

<sup>2</sup> Para entender o conceito de transgressivo, vide citação: “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de impor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência” (Freire, 1997, apud Garcez, 2006: NOTA 12).

Em relação à distinção entre a conversa cotidiana e a conversa institucional, Schegloff (1987) afirma que “Em geral, parece que os outros sistemas de troca de falas, e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa comum, que é a organização primordial da fala-em-interação” (apud Garcez, 2002: 56). Esse entendimento está consoante com alguns autores que denominam a conversa cotidiana como a “pedra sociológica fundamental” (Sacks, Schegloff & Jefferson (1974); Schegloff (1995); apud Garcez, 2002: 56). A conversa cotidiana é, portanto, a matriz interacional, da qual as demais se originam e se diferenciam, constituindo outras formas de conversa.

Garcez (2002), citando Drew & Heritage (1992), afirma que “a fala-em-interação institucional se dá principalmente pelo fato de que a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados” (apud Garcez, 2002: 57). Ainda segundo Drew & Heritage (1992), a conversa institucional definiria-se nos seguintes termos:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas*, de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode ser associada a arcações inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (apud Garcez, 2002: 57).

Em relação ao objeto de nossa análise, o discurso de sala de aula, observa-se que há uma orientação para metas, dentre elas, na grande maioria, a promoção da disciplina e/ou a reprodução de conhecimento. Na fala-em-interação de sala de aula há a possibilidade de seqüências previsíveis, tais como as perguntas cuja resposta já é conhecida, presentes na seqüência IRA, serem consideradas normais, diferentemente da conversa cotidiana, onde esse tipo de pergunta poderia ser visto como transgressão às regras conversacionais<sup>3</sup> ou com uma intenção não

---

<sup>3</sup> Referimo-nos às máximas conversacionais de Grice, estas constituintes do Princípio de Cooperação, que estabelece “que sua contribuição conversacional corresponda ao que lhe é exigido para a meta ou para a direção aceitas da troca falada na qual você está engajado”. As máximas seriam, então: (1) de qualidade; (2) de quantidade; (3) de relação ou

explicitada, o que geraria algum de tipo de protesto por parte de um dos participantes da interação. A ação avaliadora do professor também seria vista como procedimento constitutivo da microecologia da ação social da conversa de sala de aula.

Com base nessa conceituação teórica, pretendemos analisar o tipo e a(s) função(ões) da comunicação pedagógica de uma professora em uma interação de sala de aula de inglês como língua estrangeira (doravante ILE). Comunicação pedagógica é entendida por nós como as comunicações entre professora e aluno(s) que tenham alguma relação com a língua estrangeira, no caso a língua inglesa. Não levaremos em conta outras comunicações, presentes na interação entre professora e aluno(s), que não têm ligação direta com a meta da conversa de sala de aula, isto é, a aprendizagem da língua inglesa.

### **Características e funções da comunicação pedagógica da professora**

Inicialmente, faremos uma descrição das atividades de sala de aula desenvolvidas pela professora, caracterizando o tipo de curso no qual a interação ocorre, o grupo de alunos e, por fim, o tipo de atividade(s), para em seguida analisarmos a comunicação pedagógica da professora. Em relação à comunicação pedagógica, nossa análise será feita com vistas a identificar o tipo de estrutura seqüencial na interação entre professora e aluno(s) e a função dessa comunicação. Estaremos observando, mais especificamente, a presença de seqüência(s) IRA e/ou revozeamento, bem como a função dessa(s) seqüência(s) na interação professora-aluno(s).

O corpus<sup>4</sup> constitui-se de gravações, em vídeo, de aulas de inglês ministradas pela professora em um curso livre na cidade de Boa Vista, Estado de Roraima. A denominação de curso livre designa cursos de língua estrangeira, geralmente com abordagem didático-metodológica comunicativa\*, que pressupõe o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão orais e escritas, mais conhecidas como *speaking*, *writing*, *listening* e *reading*. Nesta

---

relevância; (4) de modalidade. (In Charaudeau, Patrick & Maingueneau, Dominique. Dicionário de análise do discurso. Fabiana Komesu (coord. trad.) São Paulo: Contexto, p. 323, 2004.

<sup>4</sup> O corpus faz parte de uma base de dados de gravações feitas por Maria Lúcia da Silva Brito, aluna do Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literatura – CEEALL, do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Roraima – UFRR, como parte de seu projeto de monografia intitulado: *Professora de Língua Inglesa: crenças versus teoria/prática – um estudo de caso*, sob orientação do Professor Ricardo Vagner Silveira Oliveira.

\* (Cf. Almeida Filho, 2005: 79-80).



modalidade de curso, o aluno tem aulas que variam entre 50 e 60 minutos de duração e o conteúdo não tem relação com a formação escolar obrigatória ministrada pelas escolas de ensino básico.

Nossa análise será baseada em uma atividade caracterizada como exercício de formação do grau comparativo de adjetivos, ministrada para um grupo composto de 12 alunos, 04 meninas e 08 meninos, com idades entre 12 e 14 anos, em 2005. A professora, graduada em Letras, habilitação em línguas portuguesa e inglesa e literaturas correspondentes, à época do registro, exercia a profissão de professora de inglês há, no mínimo, quatro anos, lecionando em escola pública de ensino básico e em cursos livres. Nesta mesma época, a professora era aluna do Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literaturas – CEEALL, do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Roraima – UFRR.

Nesta atividade, a professora, além de responder o exercício do livro, faz uma revisão oral do conteúdo gramatical referente ao assunto. A escolha dessa atividade se dá em função de, mesmo tendo como característica principal o foco na gramática, o elemento da oralidade ser definidor da ação principal na interação professora-alunos. Desta forma, cremos poder analisar mais detalhadamente a comunicação pedagógica da professora na interação entre ela e os alunos em uma atividade de revisão de conteúdo gramatical.

A professora constrói sua comunicação pedagógica tentando levar os alunos a, a partir do que já conhecem sobre as regras de formação do comparativo dos adjetivos, elaborarem cada regra conjuntamente. Como exemplo, temos pausas longas nos turnos tanto da professora quanto de alunos (excerto 1), que sinalizam uma valorização da participação deles nessa construção do conhecimento:

- (1)\*
- 001 \*\* - P - ok. (0,7) so you have to form the comparative of (0,5) =
- 002 - P - = number one, (0,5) one syllable adjective, example, =
- 003 - P - = light (0,5) we use, (4,9)
- 004 - As- we use-[

---

\* As convenções de transcrição são as mesmas usadas em Garcez, 2006.

\*\* A numeração refere-se ao número de linhas na transcrição das falas dos participantes na interação desde o início da atividade. A letra A refere-se à(s) fala(s) de aluno(s) e a P, à(s) fala(s) da professora.

- 005 - P - [we use use (0,8)
- 006 - As - we use-  
(03 linhas omitidas)
- 010 - P - = what students, do we use, (1,0)
- 011 - Aa - (fala menino)
- 012 - P - ↑better than? (2,0)
- 013 - Ab - adje[ctive.
- 014 - P - [u[hm?
- 015 - Aa - [(more)
- 016 - P - adjective, (0,6)  
(03 linhas omitidas)
- 020 - As - 'e[r' ((pronúncia do /ðr/))
- 021 - P - [than (0,7) for example, (0,5) light, (0,6) =
- 022 - P - = using light. (0,9) to make a comparison, (1,4)
- 023 - Aa - ah, per' aí, é::, (1,1)
- 024 - Ab - ( ) (1,5)
- 025 - Aa - (more)? (0,7)
- 026 - P - no.

As pausas nos turnos da professora (003/010/012/016/022), bem como a repetição de parte da sua pergunta (003/005/010) e um recurso de retroalimentação da fala do aluno (014), marcada pela entonação que significa pedido de complementação do raciocínio, sinalizam que ela espera que os alunos complementem o seu raciocínio. Desta forma, ela procura que eles construam o comparativo de adjetivos de uma sílaba. No caso da fala de alunos, observamos também o uso de pausas (023/024) com sinalização de continuação do raciocínio, estas respeitadas pela professora, demonstrando, com isso, a importância de suas contribuições na construção do conhecimento.

No excerto (2), temos exemplos de pausas longas (112/114) na fala de um aluno, mostrando, mais uma vez, a importância que a professora atribui a sua participação:

- (2)
- 110 - P - = example, (0,5) ((entonação para pedir complementação)) spicier =

- 111 - P - = than, (0,9) ((entonação para pedir complementação))
- 112 - Aa - é:: , (2,4)
- 113 - Ab - ( xxx[xxxx )  
((alunos procuram a resposta no livro))
- 114 - Aa - [é:: , (7,4)
- 115 - Ac - [( )
- 116 - P - [for example, soup , (1,0) >ok, understand<, soup?
- 117 - Aa - sopa[. ((pronúncia em português))
- 118 - P - [and *barbecue*, remember barbecue?
- 119 - Ab - churras[co. ((pronúncia em português))
- 120 - P - [yeah. (1,1) make a comparison. (0,9)
- 121 - Aa - é::[,
- 122 - Ab - [( ) ((risos))
- 123 - Aa - the:: (1,5) the barbecue,[
- 124 - P - [uhm,
- 125 - Ab - (mo[re *spici*[er)
- 126 - Aa - [is- [spicier, (0,7)
- 127 - P - *spicier*, >you don't have to [use< more.
- 128 - Aa - [tha:n (.) soup. ((pronúncia de soap))
- 129 - P - yeah. Understand?

Além das pausas longas na fala dos alunos (112/114), a professora retoma o turno para complementar a fala do aluno com palavras que completariam seu exemplo (116/118), inclusive utilizando uma entonação de pedido de complementação para que ele ou outro aluno possam fazê-lo. A professora utiliza outros recursos, já usados por ela no excerto (1), que funcionam como elementos de valorização da participação do aluno: a retroalimentação da fala do aluno (124) e o revozeamento (127).

Temos, no excerto (3), outro uso da estratégia de revozeamento que sinaliza a valorização da participação do aluno, através da questão da autoria, na construção da regra de formação do comparativo de adjetivos com uma sílaba:

- (3)  
 (12 linhas omitidas)  
 013 - Aa - adjec[tive].  
 014 - P - [u]hm?  
 015 - Ab - [(more)  
 016 - P - adjective, (0,6)  
 017 - Aa - adjec[tive].  
 018 - Ab - ['er'] (0,7) ((pronúncia /ðr/))  
 019 - P - 'er',  
 020 - As - 'e[r'] ((pronúncia do /ðr/))  
 021 - P - [than (0,7) for example, (5,0) light, (0,6) =

A repetição das falas dos alunos (016/019), bem como o recurso da retroalimentação da fala do aluno (014), com entonação de pedido de complementação do raciocínio, sinalizam a atribuição de autoria à fala deles, demonstrando sua importância na construção do conhecimento.

O mesmo, podemos observar no excerto (4), que trata da formação do comparativo de adjetivos terminados em 'y':

- (4)  
 056 - P - let's see the next (.) number two (.) adjective (0,6) ending (.) =  
 057 - P - = in 'y' (1,9) spicy, for exam[ple].  
 058 - Aa - [(better and more =  
 059 - Aa - = than)? (0,9)  
 060 - P - uhm? (0,5) ((dirige-se a Aa))  
 061 - Aa - (better and more than)?  
 062 - P - better? (3,4) ((dirige-se a todos))  
 063 - Ab - spicy?  
 064 - P - yeah. (0,5)

Além da questão da autoria da fala, ressaltada pela repetição da fala do aluno (062), a professora finge não entender a contribuição incorreta de um aluno (058-059) ao responder sua solicitação de exemplificação (056-057), utilizando um recurso entonacional de pedido de repetição dirigido a este aluno (060), no que o aluno usa a mesma forma incorreta (061). Neste exemplo, o posicionamento da professora, ao dirigir-se ao aluno que fez a contribuição (060), é também sinal de atribuição de autoria, além da repetição de sua fala (062), ou seja, o revozeamento. Um outro aspecto que podemos ressaltar neste exemplo é a possibilidade de múltiplas vozes, quando a professora dirige-se aos outros alunos, utilizando a estratégia de revozeamento (062), juntamente com a entonação que significa um pedido de confirmação, para que eles possam responder à pergunta feita antes ao outro aluno, inclusive com uma pausa longa.

Outra característica da comunicação pedagógica da professora é o foco na forma, excertos (5) e (6), reforçado na sua prática interativa. Estes dois exemplos fazem parte da interação entre professora e alunos para construção da regra do comparativo de adjetivo com mais de duas sílabas, quando ela pede que eles dêem exemplos:

- (5)  
 (07 linhas omitidas)  
 164- Aa - é:: , (1,0) (the xxx[xx is more] ((risos))  
 165 - Ab - [the (xxxxx) is more expensive, than, (0,6) =  
 166 - Ab - = (people)  
 167 - P - yeah? [really?  
 168 - As - [( xx[xxx ) ((risos))  
 169 - Aa - [↑ tá doido é? ((risos)) =  
 170 - Aa - = ( xxx[xxxx )  
 171 - P - [ok. but it's an example. that's correct (.) ↑ another, =

No excerto (5), um aluno apresenta um exemplo de comparativo que parece ser estranho do ponto de vista do significado (165-166), no que os outros alunos riem e a professora, diante da estranheza do exemplo, faz duas pergunta com um tom de surpresa (167), com uma entonação que representa um pedido de confirmação. Neste turno, a professora parece está dando importância ao significado advindo da fala do aluno, e não à forma, porém, em um turno mais adiante (171), ela reconhece a correção da forma e aceita como correta a

contribuição. Por parte dos alunos, observa-se a não aceitação do exemplo, o que ressalta que da parte deles o foco está no plano da significação e não no plano da forma, reforçado pelo comentário de outro aluno (169). No entanto, a professora valida o exemplo, pois estaria correto do ponto de vista da forma.

A abordagem com foco na forma e não no significado pode ser observada, também, no excerto (6), onde novamente a professora aceita um exemplo que do ponto de vista da significação não estaria correto, mas da forma, sim.

- (6)
- 170 - Aa - = ( xxx[xxxx ]
- 171 - P - [ok. but it's an example. that's correct. (.) ↑another, =
- 172 -I P - = *another example, for example*, (0,6) =
- 173 -I P - = *bike and car*, (0,7)
- 174 - Aa - ( xxxxx[xxxxxx ]
- 175 -R As - [*bike is more expensive than car*]>.
- 176 -A/I P - [sure? (0,8)
- 177 -R As - *sure*].
- 178 -A P - [*that's it*].

No exemplo acima (excerto 6), diferentemente do anterior onde os alunos demonstraram a estranheza através de risos e comentários (169), apenas a professora demonstra estranheza na comparação feita entre os elementos com uma pergunta de ratificação (176). A reação dos alunos, ratificando o exemplo mesmo não sendo correto do ponto de vista da significação, deve-se em função da professora ter ressaltado anteriormente (excerto 5) que o que importava na exemplificação seria a forma e que desse ponto de vista a frase estaria correta. A partir desses exemplos, podemos verificar que uma das funções da comunicação pedagógica da professora seria a reprodução do conhecimento com foco na forma e não no significado. Essa posição parece reforçar nossa argumentação, mais geral, em relação à dissonância entre os objetivos da escola e os alunos.

Ainda, no último exemplo (excerto 6), observamos na organização sequencial da interação entre a professora e os alunos a estrutura IRA, não na forma canônica, na qual em

apenas três turnos teríamos a resposta correta. O que observamos é uma estrutura IRA estendida\*, onde a iniciação (I) se faz com o pedido da professora para que os alunos formem um exemplo de comparativo (172-173), a resposta (R) com o exemplo dos alunos (175). Neste instante, a professora emprega a estratégia de confirmação da resposta, através da entonação, como uma avaliação (A) e uma reiniciação (rI) (176), uma vez que o exemplo não estava correto do ponto de vista da significação, no que os alunos confirmam (177) e ela, então, aceita (178) e avalia (A) como correto, do ponto de vista da forma. Neste exemplo, o turno de pedido de confirmação funciona tanto como avaliação quanto como (re)iniciação, sendo a avaliação final feita no último turno, com a aceitação da professora. Nos dois exemplos, temos a professora como a pessoa que valida o que deve ser visto como certo, em função da sua posição de detentora do conhecimento e, principalmente, de autoridade, reforçando, mesmo que não explicitamente, o papel inferior do aluno, que o percebe e adequa-se ao que deve ser considerado correto e esperado.

Podemos observar outros exemplos de seqüência IRA na comunicação pedagógica da professora, excertos (7) e (8), que funcionam como checagem de aprendizagem. Essa característica de checagem de aprendizagem pode ser explicada em face da natureza de revisão do exercício. Verificamos esta função da estrutura IRA, no primeiro exemplo, excerto (7), onde a professora utiliza a estrutura IRA ao final de uma seqüência de turnos quando ela desenvolve juntamente com os alunos a regra para a formação do comparativo de adjetivos terminados em “y”, no caso, *spicy*:

- (7)  
 (43 linhas omitidas)
- 099 - I      P - = *so, students, (0,5) when you, (0,8) the:, (0,7) the (0,5) word*      =
- 100 - I      P - = *the adjective <is ending in 'y'>, (0,6) ok?*      =
- 101 - I      P - = *you're not going to use 'y' anymore. (0,5) ok?*      =
- 102 - I      P - = *when you (use comparisons (.)) what would you say), (0,6)*
- 103 - R      Aa - *spicier.*
- 104 - A      P -                    [*that's it. (0,8) spicier, (1,0)*]

---

\* (Cf. Mehan, apud Garcez, 2006-NOTA 8)

Ao final deste intervalo, observamos a estrutura IRA (102-104) na forma canônica, usada como checagem de aprendizagem, começando com a pergunta (99-102) da professora, iniciação (I), seguida da resposta (R) de um aluno (103), e, esta, seguida da avaliação (A) da professora (104). Esta estratégia nos parece aceitável a partir do entendimento de Mehan (1985) de que uma das funções do uso desta estrutura de perguntas de informação conhecida pelo professor é julgar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

No excerto (8), observamos dois momentos de utilização da seqüência IRA com a função de checagem da aprendizagem, embora com intercalações de outros turnos entre a pergunta de sondagem (I), a resposta (R) e a avaliação (A). Nestes exemplos, a professora está construindo com os alunos exemplos de comparativo de adjetivos terminados em ‘y’ e de uma sílaba, respectivamente:

- (8)
- 110 -I P - = *example*, (0,5) ((entonação para pedir complementação)) *spicier* =
- 111 -I P - = *than*, (0,9) ((entonação para pedir complementação))
- 112 -R Aa - *é::*, (2,4)
- 113 - Ab - ( xxx[xxxx ]  
((alunos procuram a resposta no livro))
- 114 -R Aa - [*é::*, (7,4)
- 115 - Ac - [( )
- 116 -R P - [for example, soup . (1,0) >ok, understand<, *soup*?
- 117 - Aa - *sopa*.[ ((pronúncia em português))
- 118 -R P - [*and barbecue*, remember *barbecue*?
- 119 - Ab - *churras*[co. ((pronúncia em português))
- 120 -rI P - [yeah. (1,1) *make a comparison*. (0,9)
- 121 -R Aa - *é::*[,
- 122 - Ab - [( ) ((risos))
- 123 -R Aa - *the::* (1,5) *the barbecue*.[,
- 124 - P - [*uhm*,((entonação = pedir complementação))
- 125 -R Ab - (*mo*[*re spici*][*er*)
- 126 -R Aa - [*is-* [*spicier*, (0,7)



- 127 - P - *spicier*, >you don't have to [use< more.
- 128 -R Aa - [tha:n (.) *soup*. ((pronúncia de soap))
- 129 -A P - *yeah*. Understand? (0,7) ((entonação para pedir confirmação)) =
- 130 -I P - = ok? (.) ((entonação para pedir confirmação)) and *lighter*, =
- 131 -I P - = *lighter than*, (1,5)
- 132 - Aa - u::hm ,
- 133 -R Ab - (*sala[da]*)
- 134 - Ac - [( xxxx[xx ) ((risos))
- 135 -R Ad - [*salad, is*, (0,6)
- 136 - P - *uhm*, ((entonação para pedir complementação)) *salad?* (1,0)
- 137 -R Aa - *salad*,[
- 138 - P - [*uhm*,[
- 139 -R Ab - [*is ligh[ter*,
- 140 -R As - [↑*is lighter than*[ ( )
- 141 -R Ac - [(*sandw[ich*)
- 142 -R Ad - [*barbecue?*
- 143 -A P - ↑ *barbecue, sandwich*, ↓ *yeah*. Feijoada, ((risos)) =

No primeiro exemplo, que trata do comparativo de adjetivos terminados em 'y', a estrutura da seqüência IRA é formada com intercalações de turnos entre a pergunta de sondagem (I) (110-111/120), a resposta (R), construída pela professora (116/118) e por diversos alunos (112/114/121/123/125-126/128), e a avaliação da professora (A) (129). No segundo exemplo, após a pergunta de sondagem da professora (I) (130-131), os alunos constroem um exemplo do comparativo de adjetivos com uma sílaba (R), de forma conjunta (133/135/137/139-142), que é avaliado pela professora (A) (143). Verificamos nos dois exemplos a construção do conhecimento, inclusive com momentos de participação de todo o grupo (116/118/140). É importante ressaltar que mesmo sendo uma estrutura seqüencial IRA com a função de checagem da aprendizagem, a comunicação pedagógica da professora tem momentos de valorização da

participação dos alunos na construção dos exemplos, quando ela usa estratégias de retroalimentação da fala dos alunos (124/136/138), com entonação que significa pedido de complementação, e revozeamento da fala dos alunos (127/143).

No excerto (9), temos novamente a professora participando da construção do conhecimento, contribuindo para a elaboração do exemplo com respostas à pergunta de sondagem (I). Neste exemplo, a professora e os alunos estão elaborando um exemplo do comparativo do adjetivo *good*:

- (9)  
 (10 linhas omitidas)  
 190 -I P - = English, you say, better, ok? <better>, =  
 191 -I P - = than, (.) example, (2,2)  
 192 -R Aa - é::, deix'ô ver aqui: ((pronúncia em português))  
 (04 linhas omitidas)  
 196 -R P - ↑pizza, a::nd,[  
 197 -R Ab - [↑pizza ( ) hum.  
 198 -R Ac - é::,[  
 199 -R Ad - [brócolis[ ((pronúncia em português))  
 200 -R P - [brócolis[ ((pronúncia em português))  
 201 - As - [( xxxx[xxxxx )  
 202 -R Aa - [é::,[  
 203 -R Ab - [the pizza[is, (.)  
 204 -R As - [the pizza is, better[  
 205 -R Aa - [is =  
 206 -R Aa - = better than ↓brócolis.[ ((pronúncia em português))  
 207 -A P - [that's it. (0,7) do you ↑agree? (.) =

Aqui, a professora inicia a seqüência IRA com a solicitação de um exemplo com *better than* (I) (190-191), em seguida, ela e os alunos constroem conjuntamente a resposta (R) (192/196-200/202-206), que é avaliada (A) por ela (207). Mais uma vez, observamos a professora participando da construção do exemplo, contribuindo com a resposta.

Para concluir a apresentação da organização da fala-em-interação, observamos a presença da comunicação pedagógica da professora funcionando como elemento de disciplina (excerto 10), no início da aula, onde ela chama à atenção um aluno que estaria conversando e não participando da atividade proposta, ou seja, a construção de exemplo do comparativo de adjetivos com uma sílaba:

- (10)
- 001 - P - ok. (0,7) *so you have to form the comparative of* (0,5) =
- 002 - P - = *number one*, (0,5) *one syllable adjective, example*, =
- 003 - P - = *light* (0,5) *we use*, (4,9)
- 004 - As- we use-[
- 005 - P - [we use use (0,8)
- 006 - As - we use-[
- 007 - P - [Yuri (1,3) ((ênfase para chamar a atenção))
- 008 - Y - *uhm.*[ ((exclamação de surpresa))
- 009 - P - [Yuri (2,4) ((aceno de cabeça confirmando a escolha)) =
- 010 - P - = *what students, do we use*, (1,0)

No início da atividade, a professora utiliza uma pergunta de checagem de aprendizagem (001-003/005), inicialmente feita a todos os alunos, que no decorrer da atividade vemos que se trata de uma estrutura IRA, como instrumento de disciplina para chamar a atenção de um aluno (007). A professora ratifica sua escolha (009), após a manifestação de surpresa do aluno (008), falando, novamente, o nome do aluno e acenando afirmativamente com a cabeça. A função da estrutura IRA como instrumento de disciplina é reforçada pela continuação do turno da professora (110), após uma pausa longa, dirigindo a pergunta a todos os alunos, uma vez que o aluno repreendido voltou sua atenção para a atividade, embora não tenha respondido a pergunta da professora. Após a apresentação da organização da fala-em-interação na sala de aula de língua inglesa, passaremos à discussão sobre a função e as possíveis implicações no processo de ensino e aprendizagem.

## Discussão

A organização da fala-em-interação na sala de aula da professora e sua comunicação pedagógica apresentam características, mais gerais, que podemos classificar como uma comunicação pedagógica que privilegia a reprodução do conhecimento e, conseqüentemente, a formação de sujeitos acríticos, a partir da constatação da presença da seqüência IRA. Isto se daria em função da professora ter a prerrogativa de julgamento do que é certo e errado. Observamos, nos excertos (5) e (6), que a professora privilegia, na sua avaliação, a questão da forma em detrimento do significado. Além dessa função, observamos no excerto (10) a função disciplinadora da seqüência IRA, quando a professora chama à atenção um aluno que não participa da atividade, dirigindo-lhe uma pergunta de sondagem de conhecimento, anteriormente dirigida ao grupo.

No entanto, a presença de seqüências IRA estendidas, excertos (6), (8) e (9), configura uma comunicação pedagógica que privilegia a construção conjunta do conhecimento. Aliado a isso, nos dois últimos exemplos (excerto 8 e 9), temos a participação da professora na construção conjunta da resposta, reforçando uma comunicação pedagógica não centralizadora. Ainda, a presença da estratégia de revozeamento em vários momentos da interação entre a professora e os alunos, excertos (2), (3), (4) e (8), até mesmo dentro da estrutura IRA, aliada à estratégia de retroalimentação da fala dos alunos, com entoação de pedido de complementação, excertos (1), (2), (3) e (8), são exemplos de uma comunicação pedagógica atenta à questão da autoria do discurso, elemento que poderia ser determinante na caracterização da construção conjunta do conhecimento.

Além desses elementos característicos da comunicação pedagógica da professora, um outro procedimento interacional que reforça a questão da importância que ela atribui à participação dos alunos na construção do conhecimento, respeitando a autoria das falas, é observado na presença de pausas longas tanto na sua quanto na fala deles, como observamos nos excertos (1), (2) e (8). Além da presença de pausa longas, a professora também utiliza recursos não-verbais para reforçar a autoria das contribuições dos alunos na construção conjunta do conhecimento, tais como, seu posicionamento em relação à pessoa que está com o turno, observado no excerto (4) e em outras partes da interação registradas na gravação.

Por fim, a professora aceita a estratégia de recurso à língua materna dos alunos, chegando mesmo a utilizar este recurso iniciado por eles, excertos (8), (9) e na continuação da interação

apresentada no excerto (3), como elemento de construção do conhecimento a partir do estágio de desenvolvimento deles na língua estrangeira, estratégia esta que poderíamos classificar como andaimento. Um outro exemplo da estratégia de andaimento pode ser observado entre os próprios alunos, quando eles analisam a qualidade do conhecimento uns dos outros, na continuação da interação apresentada no excerto (1), procedimento este respeitado pela professora, demonstrando sua preocupação com o desenvolvimento individual e social da linguagem entre os alunos.

Concluimos que a comunicação pedagógica da professora e a organização da fala-em-interação em sua sala de aula contribuem para uma construção conjunta do conhecimento, inclusive com a participação da professora. Essa conclusão tem como base a utilização de estratégias de revozeamento e andaimento, dentre outros recursos, que mostram uma valorização da participação dos alunos nesta construção, pela professora. Embora, possamos identificar, mesmo que em apenas um momento na atividade analisada, o uso da seqüência IRA com a função de promover a disciplina, na organização da fala-em-interação na sala de aula desta professora.

O foco na forma é um elemento muito presente na interação entre a professora e os alunos. Entendemos, porém, que isto se deva ao tipo de atividade escolhida para a análise, ou seja, uma revisão de regra gramatical, no caso a formação do grau comparativo de adjetivos. Para uma conclusão mais completa da comunicação pedagógica da professora é necessária uma análise de outros momentos da interação em sua sala de aula. Pudemos observar, entretanto, que mesmo em uma atividade com um foco tão direcionado para uma questão gramatical a professora desenvolveu estratégias que privilegiam a construção conjunta do conhecimento.

Um outro tipo de análise, com outros elementos além destes aqui considerados, seria oportuno no sentido de observar a opinião dos alunos e da própria professora em relação à organização da fala-em-interação, à comunicação pedagógica e a aprendizagem da língua estrangeira. Cabe ressaltar que aspectos importantes observados na interação professora-alunos, como, por exemplo, os conflitos entre as visões de aprendizagem, vistos nos excertos (5) e (6), que corroborariam a opinião geralmente difundida de uma dissonância entre estas visões, podem ser determinantes numa perspectiva de aprendizagem de língua que privilegiasse a questão da interatividade no processo de ensino/aprendizagem.

## **Bibliografia**

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores/Artelíngua, p. 77-101, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- DREW, P. & HERRITAGE, J. (Orgs.) *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, vol. 4, nº 1, p. 66-80, 2006.
- GARCEZ, Pedro M. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *Palavra*, 8, p. 54-73, 2002.
- MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In T. v. Dijk (Org.) *Handbook of discourse analysis*. Vol. 3, p. 119-131, Londres: Academic Press, 1985.
- O'CONNOR, M. & MICHAELS, S. Shifting participants framework: orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Org.) *Discourse, learning and schooling*, p. 63-103, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735, 1974.
- SCHEGLOFF, E. A. Discourse as an international achievement III: the omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 185-211, 1995.
- SCHEGLOFF, E. A. Between micro and macro: contexts and other connections. In J. K. C. Alexander, B. Giesen, R. Munch, & N. J. Smelser (Orgs.), *The micro-macro link*. Berkeley, EUA: University of California Press, p. 207-234, 1987.
- SCHLATTER, Margarete, GARCEZ, Pedro M. & SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v. 39, nº 3, p. 345-378, set. 2004.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

## A CONSTRUÇÃO TÓPICA EM TEXTOS ESCOLARES

Mariana Vidotti de Rezende

**Resumo:** Partindo-se da hipótese de que a metodologia escolar nem sempre leva o aluno a dominar o padrão escrito, este trabalho tem por objetivo analisar se os alunos das séries finais do Ensino Fundamental são capazes, ou não, de utilizar com desenvoltura e propriedade os padrões da escrita em função do gênero textual e das condições de produção. Verifica, mais especificamente, se os discentes desenvolvem textos “bem-formados” como prevê o padrão escrito.

**Palavras-chaves:** padrão escrito, dinâmica tópica, coloquial falado.

**Abstract:** Based on the hypotheses that school methodology doesn't take the students, in most of the cases, to dominate written pattern, this research has as its objective to analyze if the if Secondary School students are capable, or not, to use with property the writing pattern in function of the literal sort and production conditions. It verifies, more specifically, if the students develop “well-formed” texts as it foresees the standard written.

**Key-words:** written pattern, topical dynamic, colloquial spoken.

### Introdução

Este trabalho pretende apontar alguns problemas que os alunos do ensino fundamental apresentam para desenvolver tópicos discursivos de acordo com o que espera a norma culta escrita da língua.

O objeto particular de investigação serão textos produzidos por alunos, de diferentes classes sociais, da oitava série do ensino fundamental, produzidos sem interferência docente. Estes textos funcionarão como material diagnóstico para analisar a distância que os textos destes alunos apresentam em relação ao padrão escrito.

Esta pesquisa busca saber qual o conhecimento do padrão escrito que os alunos adquiriram nas séries anteriores, por meio de um estudo da construção da seqüência tópica dos textos. Pretende motivar, portanto, a reflexão, por parte dos professores e estudiosos da língua, sobre os fatores determinantes dos desvios lingüísticos por parte dos alunos. Ora, de

acordo com os Parâmetros Curriculares (1998), o aluno deve saber analisar de forma crítica e competente os diferentes discursos, inclusive o próprio. Daí a importância de se dominar também o padrão escrito. Ora, os indivíduos dotados dessa capacidade são mais desenvolvidos intelectualmente, são críticos e dotados de um instrumento a mais na luta contra as desigualdades sociais.

O problema que conduziu a essa pesquisa é o fato de os textos escritos produzidos por alunos das séries finais de Ensino Fundamental (e mesmo do Ensino Médio) trazerem, em sua construção tópica, marcas explícitas da língua falada (suspensão e interrupção tópica).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) preconizam que, durante o processo de produção de textos escritos, espera-se que um aluno do ensino fundamental, entre outros aspectos, seja capaz de utilizar “com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (1998, p.52).

Primeiramente, o trabalho, buscando alicerce em pesquisadores da área, conceitua tópico discursivo e aponta diferenças entre a construção tópica do discurso falado e a construção tópica do discurso escrito, considerando-se para isso, a escrita formal.

A segunda etapa do trabalho apresenta dois textos de alunos do ensino fundamental de classes sociais diferentes e analisa a capacidade ou não que esses alunos têm de desenvolver a dinâmica tópica seguindo os padrões da escrita formal.

## **1.Fundamentação teórica**

Em sentido geral, o tópico discursivo pode ser definido como “aquilo sobre o que se está falando” (Brown & Yule, 1983, p.73). Pode-se dizer que a articulação tópica, além de estruturar a conversação, pois é por meio dela que se estabelece e que se mantém a interação, é uma estratégia que depende do jogo interacional. Ora, se não há interação, o tópico não se constrói.

Na sua teoria da interação verbal, Bakhtin (1992, p.112) assegura que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Os interlocutores situam-se num espaço físico-temporal bem definido. E “a palavra é determinada tanto pelo



fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém”. Ela constitui justamente o produto da interação do produtor e do receptor (1992 p.113).

Nesse sentido, Fávero (1999, p.16) salienta que “é na interação e por causa dela que se cria um processo de geração de sentidos, constituindo um fluxo (movimento de avanço e recuo) de produção textual organizado”.

Em seu estudo a respeito do tópico discursivo, Jubran (1993) estabelece que o tópico deve ser definido a partir de dois traços básicos: a centração e a organicidade.

A centração, segundo a mesma autora, é a capacidade de focalizar um referente, um assunto. Já a organicidade é a propriedade por meio da qual o tópico se manifesta dividido em subtópicos (tópicos menos abrangentes e mais particulares) que mantêm entre si uma relação de interdependência que pode ser observada em dois planos: no plano *horizontal*, indica a relação entre os tópicos na linha discursiva, e no plano *vertical*, que diz respeito às relações de interdependência existentes entre um determinado tópico e suas subdivisões (subtópicos).

Ao tratar da continuidade tópica, cabe ressaltar, todavia, que estamos considerando que um texto “bem escrito” é aquele que desenvolve a dinâmica tópica seguindo as características da modalidade escrita formal, que será tomada aqui como um gênero do discurso secundário.

Bakhtin (1997), em seu estudo sobre os gêneros do discurso, procura estabelecer algumas diferenças essenciais entre os gêneros e para isso, classifica-os em *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Para ele, os gêneros primários do discurso aparecem em circunstâncias do cotidiano, que se constituem em situações verbais mais espontâneas. Já os gêneros secundários aparecem em situações mais complexas e relativamente mais evoluídas, principalmente escrita.

Assim, é preciso salientar que a língua falada (gênero primário) e a língua escrita (gênero secundário), por conta das diferentes condições de produção, apresentam características próprias em relação à condução tópica e:

Nisto residem algumas diferenças interessantes entre a oralidade e a escrita, tendo aqui o tempo e o espaço um papel importante, já que a oralidade se dá num tempo real e a escrita num tempo defasado (não só em relação à recepção, mas também em relação à produção) (MARCUSCHI, 1999, p.3).

Nesse sentido, cabe realçar que na conversação se estabelece um espaço comum partilhado entre os interlocutores para que haja interação. Ora, o processo de desenvolvimento tópico, nesta modalidade, é simultâneo à produção, ao passo que o texto escrito segue um processo enunciativo a longo prazo, no qual o contexto é previamente definido. Com efeito, as condições distintas de produção de ambas as modalidades geram diferenças na organização tópica.

Ao analisar um texto oral e comparar suas características com as de um texto escrito, é possível verificar que a língua oral apresenta um caráter fragmentário próprio da falta de elaboração prévia. Ora, o texto conversacional é construído espontaneamente, sem tempo para a elaboração e essa simultaneidade entre planejamento e produção muitas vezes leva o falante a não encontrar, no ato da conversação, uma alternativa de formulação imediata e definitiva. Isso faz com que o tópico em andamento seja interrompido, desconstruído, entremeado de inserções, digressões, etc.

Segundo Jubran (1993), essa descontinuidade na organização tópica “decorre de uma perturbação da seqüencialidade linear, acarretada ou pela suspensão abrupta e definitiva de um tópico, antes de seu necessário desenvolvimento, ou pela cisão de um tópico em partes, que se apresentam de forma não-adjacente na linearidade discursiva” (p.63-64).

Segundo a mesma autora, a suspensão do tópico ocorre quando este é repentinamente suspenso e não reaparece em nenhum outro ponto da conversação. Já a cisão do tópico ocorre quando há uma inserção e o tópico é retomado em outro(s) momento(s). Nesse sentido, Jubran salienta a inserção de informações paralelas e subsidiárias no tema em curso, como um fenômeno que causa descontinuidade.

Jubran (1994), afirma que a continuidade se caracteriza por uma relação de adjacência entre dois tópicos que ocorre no momento em que há o esgotamento do tópico anterior, ou seja, um tópico se inicia a partir do momento em que o outro, o anterior, se encerra.

Já a descontinuidade, segundo Hilgert (2003), “como o próprio nome já diz, consiste numa interrupção do fluxo formulativo, atribuída, em princípio, ao fato de o falante não encontrar uma alternativa de formulação imediata e definitiva” (p. 123). Ora, a língua

falada se desenvolve sem planejamento prévio, com monitoração local, ou seja, o tópico é desenvolvido interativamente.

Como já foi salientado anteriormente, ao tratar da organização tópica da língua escrita e ao distingui-la da fala, será considerada a estrutura *tradicional* de cada uma das modalidades. A escrita, em seu nível mais formal e a fala, em seu nível menos formal. Ora, o grande papel e a grande dificuldade da escola é capacitar seu aluno a não só reconhecer as variações da língua (tanto falada quanto escrita), mas também dominar o padrão que afinal, é o que justifica sua presença nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, acredita-se que a escola deva adotar uma postura crítica,

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora (PCNs, 1998, p. 41).

E, dentre os fatores que garantem essa capacidade construtiva do aluno, está o domínio da norma culta da língua escrita que se apresenta como uma competência a mais, segundo Marcuschi (1998), um dialeto a mais que o aluno pode dominar para garantir seu espaço na sociedade. Ora, “a escrita ocupa um papel central na vida das sociedades ditas ‘letradas’” (p. 105).

## **2 Análise dos dados**

Levando em consideração a teoria exposta, serão analisados textos escritos produzidos por dois alunos da 8ª série, de diferentes classes sociais (A, 13 anos, de classe social média baixa, estudante de escola pública e B, 13 anos, de classe média alta, estudante de escola particular).

Como esse trabalho investiga os problemas que os alunos encontram para desenvolver a dinâmica tópica de acordo com o “bem escrito”, trataremos aqui, mais especificamente, da descontinuidade tópica característica da fala presente nos textos escritos desses alunos.

O *cópus* deste trabalho é constituído de duas produções textuais. Foi proposto a A. que escrevesse um texto a partir de um tema escolhido pela turma (*Guerra de aviõezinhos*).

A B., foi proposto que elaborasse uma redação a partir de um parágrafo dado cujo título era *No país do futebol..*

A intenção era fazer uma avaliação diagnóstica da influência da oralidade nos textos dos alunos que pudesse constituir-se em material diagnóstico para uma futura aplicação de metodologias que conscientizassem os alunos das falhas encontradas.

A análise dos textos escritos produzidos pelos estudantes revela que eles não apresentavam, nesse primeiro momento, a consciência de como se formula um texto escrito. Ora, a construção tópica de seus textos apresenta mais características de uma produção textual falada que de uma produção escrita.

Os sujeitos construíram seus textos sem a intervenção da professora. Ora, a intenção era fazer uma avaliação diagnóstica de como os discentes desenvolvem o tópico no texto escrito e verificar, em um momento posterior, se as estratégias de ensino de produção textual foram bem trabalhadas e exploradas nas séries anteriores à série em questão.

Os textos elaborados foram os seguintes:

Aviõezinhos na sala	No país do futebol
Aluno A	Aluno B
Essa coisa de ficar jogando aviãozinho na sala os alunos são chatos quando começam a tacar aviãozinho é difícil de resolver.  Quem começou com isso foi o Marco Aurélio fez um avião e fica tacando nos outros então os “paga-paus” dele comecarama fazer guerrinha tanto de avião, quanto bola de papel.  Já foi chamada a atenção da classe mais não tem jeito toda aula é a mesma coisa um faz, um avião derepente tem 15 aviões voando e nessa “guerrinha” fazem um barulho danado.	<i>“Eu e mais 200 pessoas assistíamos ao jogo do Brasil em uma TV, ligada na vitrine de uma loja. Estava passando o replay de um gol do Brasil, quando um gaiato vem e desliga a TV”.</i>  Furioso fui até o gerente e ao comprador e disse que se pudesse deixar a tv até o fim do jogo agradeceria, mas não quis deixar, então começaram a gritar lá de fora.  Deixa a tv!deixa a tv, até que de tanto insistirem ele resolveu deixar a tv até o final da partida e até assistiu o jogo comigo

E isso vai continuar até a Diretora ou a Orientadora chamar a atenção desses delinqüentes e bagunceiro da sala.	e mais 200 pessoas e no final do placar Brasil ganhou de 5 a 0, assim cada brasileiro foi feliz para sua casa.
---	--

Em A., nota-se que, no primeiro parágrafo ocorre a suspensão do tópico em desenvolvimento.

*Essa coisa de ficar jogando aviãozinho na sala/ os alunos são chatos quando começam a tacar aviãozinho/ é difícil de resolver.*

No ponto indicado pela primeira barra, o aluno interrompe o enunciado antes mesmo de formular plenamente a informação. Não há neste caso, uma ruptura abrupta do tópico. Ora, após a inserção de parênteses (*os alunos são chatos quando começam a tacar aviãozinho*), o aluno retoma o tópico. Essa inserção provoca uma interrupção no desenvolvimento contínuo e natural da unidade temática que caracteriza a organização tópica da LF.

Vejamos, então, o segundo parágrafo de A e o terceiro parágrafo de B.

*Já foi chamada a atenção da classe mais não tem jeito  
toda aula é a mesma coisa  
um faz, um avião  
derrepente tem 15 aviões voando  
e nessa “guerrinha” fazem um barulho danado.*

*Deixa a tv!deixa a tv  
até que de tanto insistirem ele resolveu deixar a tv ligada até o final dapartida  
e até assistiu o jogo comigo e mais 200 pessoas  
e no final do placar Brasil ganhou de 5 a 0,  
assim cada brasileiro foi feliz para sua casa*

Nota-se que cada uma dessas letras traz uma informação nova que é exposta por meio de frases que, na maioria das vezes, não apresentam referentes que as antecedam e que as sucedam. São frases soltas que se sucedem sem limites nítidos e que se justapõem

sem critério semântico nem sintático. Os parágrafos são compostos por uma mistura de frases coordenadas e subordinadas que se associam desconexamente e independentemente umas com relação às outras e sem pontuação adequada. Essas características, próprias da fala, devem ser evitadas, ou mesmo, eliminadas no discurso escrito.

É fácil verificar, portanto, que temos aí orações independentes e, muitas vezes, incompletas: frases cuja estrutura foge dos padrões sintáticos utilizados pela escrita e que são construídas, cada uma delas, em torno de um só verbo o que revela falta de elaboração.

### **Considerações finais**

A análise dos textos escritos produzidos pelos estudantes revela que o fato de pertencerem a classes sociais diferentes, o fato de estudarem em instituições diferentes, não influenciou no melhor ou pior domínio do padrão escrito. Ora, ambos apresentam uma visão imatura do que seja a modalidade escrita formal. Eles parecem não ter a plena consciência de que o texto escrito não é mera transposição do oral-dentro de um *continuum* de produção, seus textos se apresentam mais próximos do coloquial falado que do escrito formal.

A elaboração deste trabalho possibilitou relatar que os desvios do padrão que ocorrem nos textos como influência da oralidade, são conseqüências da falta de domínio da produção escrita que os alunos apresentam. Verifica-se então, a importância e a necessidade de se propor novas metodologias capazes de interferir positivamente na capacidade textual dos sujeitos.

Conclui-se, então, que as atividades propostas em sala de aula não têm orientado os alunos a refletirem sobre suas atitudes e ações ao escrever. Com efeito, cabe às instituições de ensino instrumentalizarem seus professores para que eles possam refletir e repensar estratégias que contribuam com uma estruturação consciente de projetos de ensino sólidos.

### **Referências bibliográficas**

BAKTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, Brasília, 1998.

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

GALEMBECK, P.T. *Procedimentos de expansão do tópico em diálogos simétricos*. Londrina: s.c.p.,2004. Manuscrito inédito cedido pelo autor.

JUBRAN, C.C. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A.T (org.). *Gramática do português falado*. Vol. 3. Níveis de análise lingüística. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP,1993, p. 61-73.

MARCUSCHI, L. A língua falada no ensino de português. In: BASTOS, N. M. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p.101-119.

MORAES, L.C. A sintaxe na língua falada. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 2.ed. São Paulo FFLCH/USP, 1995, p.169-188.

MUSSALIN, F. e BENTES. *Referenciação e Progressão Tópica: Aspectos Cognitivos e Textuais*. Recife: s.c.p., 1999, manuscrito inédito cedido pelo autor.

## **VERBOS E O USO DA PREPOSIÇÃO: análise em textos de alunos do Ensino Fundamental**

**Marcos Luiz Wiedemer (UFSC)<sup>1</sup>  
Otília de Oliveira Lizete Heinig (FURB)<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O emprego do verbo “pisar”, considerando o uso da gramática normativa e o português do Brasil, em textos de alunos, é o objeto dessa investigação. O objetivo principal é analisar e levantar dados referentes às variações do verbo “pisar” partindo de um relacionamento entre a gramática normativa e o uso do verbo na escrita de sujeitos-aprendizes da língua. Procedeu-se uma análise com base na sociolingüística variacionista, levando em consideração apenas os fatores lingüísticos e significados do verbo pisar. Para essa pesquisa, fez-se uma coleta junto aos alunos de III e IV ciclos do Ensino Fundamental. O levantamento foi submetido à análise estatística mostrando as variações dos apagamentos ou não de preposições conforme a utilização dos verbos nos textos produzidos. No corpus analisado, o verbo “pisar” aparece em quase todos os casos regidos pela preposição.

**Palavras-chaves:** preposição, gramática normativa, Português do Brasil.

**ABSTRACT:** The use of the verb “pisar” (tread/step), takes both the use of normative grammar and Brazilian Portuguese into consideration, in the text of the students, it’s the objective of this investigation. The main objective is to analyze and to collect data regarding variations of the verb “pisar” starting with the relation between normative grammar and its use in the writing production of language learning participants. Analysis happened based on variation sociolinguistics, taking in to consideration only the linguistic factors and meanings of the verb "pisar". For this research, some data was collected using students of third and fourth grades in the Elementary Education. The survey was submitted to statistic analysis showing the variations presence or not of prepositions according to the use of the verbs in the texts produced. In the corpus analyzed, the verb "pisar" appears in almost every case followed by the preposition.

**Key-words:** preposition, normative grammar, Brazilian Portuguese.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Lingüística -UFSC. E-mail: professormlw@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Lingüística-UFSC e Professora da Universidade Regional de Blumenau-FURB. E-mail: otilia@furb.br



## Introdução

Após um primeiro levantamento realizado por Heinig e Wiedemer (2004)<sup>3</sup> sobre a variação do uso de preposições levando em conta o contexto posterior ao verbo “pisar” em textos de imprensa verificou-se que este apresentou uma variação quanto ao uso das preposições em relação à gramática normativa como mostram os principais resultados levantados.

Desse primeiro levantamento foram observados os seguintes fatores lingüísticos: traço [+ definido] e traço [- definido] do determinante referente ao nome que completa o verbo; traço [+ concreto] e traço [- concreto] do nome que completa o verbo; distância do nome que completa o verbo; função morfossintática do contexto posterior ao verbo e significados do verbo pisar.

Embora a distinção entre traço [+ definido] e [- definido] tenha sido observada no contexto seguinte ao verbo pisar, não é um fator relevante, pois o número de ocorrências fica muito próximo entre os traços, prevalecendo à definição.

O fator mais relevante diz respeito ao traço [+ concreto] e traço [- concreto] do nome que tem a função de núcleo do complemento verbal. A partir dos exemplos, elaborou-se a tabela 1 que revela uma preferência pelo traço [+concreto].

**Tabela 1: Traço [+ concreto] e traço [- concreto] do nome que completa o verbo**

Forma	[+ concreto]		[- concreto]		Total	
com preposição	37	77.09%	09	18.75%	46	95.84%
sem preposição	01	2.08%	01	2.08%	02	4.16%

Segundo Neves (2000, p. 675-7), a preposição **EM** estabelece relações semânticas no sintagma verbal (adjunto adverbial), ou seja, em uma estrutura formada por verbo + preposição **EM** + sintagma nominal. De estruturas dessa natureza podem ser depreendidas relações de circunstanciação que apontam para várias situações.

No caso de nossa pesquisa, dois casos são os que interessam: o primeiro que diz respeito à relação de lugar, indicando onde, ou seja, locativo, não-diretivo; o segundo, as indicações de espaço abstraído.

---

<sup>3</sup> HEINIG, Otília L.de O. & WIEDEMER, Marcos Luiz. **Verbos e o uso da preposição: análise em textos de imprensa**. p. 119-124

A preposição **em**, indicadora de localização na superfície, sem entrar em questão o tipo de contato com essa superfície, embora na maioria das vezes indicando certa duração, foi a situação com maior frequência em nossos dados, como mostram estes exemplos:

- (1) *quero **pisar no campo** de novo e aparecer para o público.* (FSP<sup>4</sup>, 02 março 2004)
- (2) *O zagueiro **pisou em um buraco** e teve uma ruptura parcial no pé direito* (FSP, 05 jan 2001).
- (3) *Nenhum dos convocados fala grego e apenas um já **pisou em Atenas...*** (FSP, 14 março 2004)

Outro traço presente no complemento verbal é o [- concreto]. Sobre esse aspecto, Neves (2000, p. 676) afirma: “as diversas indicações locativas expressas por **EM + sintagma nominal** podem referir-se não a um espaço real, mas a um espaço abstraído (**EM + sintagma nominal com substantivo abstrato**)”. Os dados que seguem exemplifiquem essa situação:

- (4) [“...] ao crescimento brasileiro estão cada vez mais com dificuldades de pisar no freio de uma crescente expectativa nacional e internacional.” (Veja, 15 out 2003).

Os dados apontam para um outro aspecto expressivo: o significado do verbo pisar. De acordo com os dicionários pesquisados (HOUAISS, 2001; LUFT, 1995; BORBA, 1990), há um rol de significados dos quais foram identificados, em nossos dados: pôr/tocar com os pés; esmagar ou amassar; acelerar; ofender; ficar nervoso (pisar em brasas) e falhar (pisar na bola).

Outro fator lingüístico observado foi a distância entre o nome, considerado núcleo do complemento verbal, em relação ao verbo. Os dados revelam que a distância de um elemento é a mais recorrente. A estrutura morfossintática, em geral, é a formada por determinante, artigo definido ou indefinido. Depois do verbo pisar, exercendo a função de objeto indireto ou adjunto adverbial, encontra-se, com maior frequência, a estrutura formada por preposição + determinante + nome.

Dando continuidade a essa pesquisa, resolveu-se investigar um novo *corpus* formado por sentenças de alunos do Ensino Fundamental, sendo que a questão geral que norteia a investigação é realizar o confronto do que é estabelecido pela gramática normativa como regra em contraponto da produção dos alunos.

---

<sup>4</sup> Folha de São Paulo.

## Referencial Teórico

As gramáticas distinguem o verbo “pisar” com o TD, “por isso não se usa a preposição **em**: Não *pi*se a grama! [...] Na língua cotidiana se vê usando assim: Não *pi*se **na** grama! [...]” conforme Sacconi (1998, p. 398).

Quanto à transitividade, há uma divergência entre os dicionários e as gramáticas. Os dicionários (HOUAISS, 2001, p. 227; LUFT, 1995, p. 405) apresentam três possibilidades de classificação: TD, TI e Intransitivo. Isso ocorre conforme a variação de significado do verbo “pisar”.

Entretanto Gobbes e Medeiros (1998), em seu dicionário, afirmam: “*o verbo pisar admite a seguinte construção: pisar a grama. E não: pisar na grama*”. Isso revela uma aproximação com a gramática normativa.

Há dicionários como Borba (1995; 2002) que focam apenas o significado da palavra “pisar”. Dessa forma, o complemento deve ter em cada significado, traços como: concreto, humano, grão, abstrato, tema e parte do todo.

O significado da palavra “*pisar*”, Cunha (1982, p. 609), através de seu desenvolvimento etimológico encontra-se nos seguintes acepções: “[...] pôr os pés sobre’ calcar, espezinhar, [...]”.

Analisando também o aparecimento da preposição **em**, Nascentes (1967, p. 162) afirma que no sentido de “calcar” é transitivo direto. Este sentido e regência se compreendem tratando-se de coisa pequena; já como extensão maior que não pode ser totalmente abrangida; dava idéia de espaço a percorrer, estrada onde se caminhe, daí o aparecimento da preposição **em**, o qual acarretou intransitividade ao verbo. Assim, ao colocar o verbo “pisar” como TD, os dicionários obedecem à história da preposição no que se refere a sua origem, no sentido de calcar.

Ainda sobre isso, Consolaro (2004) alerta que o apagamento da preposição em textos jornalísticos é muito comum e adverte: “[...] *o professor de Português na sala de aula, o consultor e o revisor na mídia precisam ser maleáveis e entender também de Sociolingüística para não se tornarem inúteis dinossauros*”.

Ao estudarmos as formas padrão e não-padrão de uma língua portuguesa considera as variantes lingüísticas. É importante ressaltar o conceito de variante lingüística apresentado por Labov “*a variação no uso da língua é um fenômeno regular, sujeito a restrições de natureza*

*estrutural*” Naro (1998, p.110). Tarallo apresenta a definição de variantes lingüísticas como “*maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável lingüística.*” (1985, p. 8), assim, aponta que a língua está sempre em processo de mudança. O estudo das variantes do português apresenta diversos trabalhos relativos ao verbo chegar/ir; já, a respeito do apagamento de preposição e das variações que sofrem as preposições em relação ao verbo pisar não há discussões a respeito.

Diante disso, urge discutir a questão da heterogeneidade dialetal, que conforme Lemle (1978), dentro de um país naturalmente heterogêneo lingüisticamente como o nosso, é importante o professor “*guiar os educandos na direção da flexibilidade lingüística necessária para o desempenho adequado nos atos lingüísticos diversos que deverá estar preparado a realizar*”. Desta forma, a discussão da regência verbal deve sair dos limites da Gramática Normativa e caminhar em busca de dados reais da língua.

## **Metodologia**

Diante desse quadro teórico e dos resultados, decidiu-se realizar um levantamento do uso de preposições em contexto posterior ao verbo “pisar” em produções realizadas por alunos do Ensino Fundamental da 6ª a 8ª série, a fim de verificar o uso de preposições.

O *corpus* é formado de sentenças produzidas em sala de aula por alunos sob o seguinte comando: “Escreva uma oração utilizando o verbo “pisar””. Não houve interferência por parte do pesquisador nas respostas fornecidas.

O levantamento dos dados realizou-se com um grupo de alunos da 6ª séries à 8ª séries do município de Pomerode. Sendo 39 alunos da 6ª séries, 49 alunos das 7ª séries e 69 alunos das 8ª séries. A amostra é estratificada de acordo com a idade, o sexo e escolaridade. Ao total foram produzidas 159 sentenças, todas com a utilização do verbo “pisar”.

## **Análise dos Resultados**

Os dados mostram uma freqüência bastante alta do uso de preposições em contexto posterior ao verbo “pisar” (95%), o que aponta para uma realização totalmente diferente do que é preconizado pelas gramáticas. Os outros 5% são de sentenças em que não há nenhum elemento para análise após o verbo.

- (5) *Eu **pisarei** no gramado de minha casa.* (f; 12; 6ª I)<sup>5</sup>  
(6) *Eu **pisei** na lama.* (m;11; 6ª I)  
(7) *Eu **pisei** na casca de banana, caí e chorei.* (f; 12; 6ª II)  
(8) *Eu **piso** no piso como tu **pisa** no chão.* (m; 14; 7ª I)  
(9) *Eu **pisei** em uma barata.* (f; 13; 7ª II)  
(10) *Ele **pisou** no coração da menina que então chorou!* (f; 14; 8ª III)

Os fatores lingüísticos da pesquisa anterior mostraram-se nessa pesquisa sem nenhuma alteração no contexto posterior. Sendo que os resultados apontam para a inclusão da preposição em qualquer contexto posterior ao verbo. Tais resultados colocam em evidência o afastamento da gramática da realidade de uso da língua.

Apesar dos textos jornalísticos apresentarem uma variação do uso de preposições em relação ao verbo “pisar”, isso não foi confirmado na escrita por parte dos alunos. Isso demonstra que, apesar de serem materiais de grande circulação, parece que o aspecto da aprendizagem está ligado à linguagem apreendida e aprendida socialmente.

Lessa (1966, p. 85) em seu trabalho apresenta que “o emprego da preposição **em** com verbos de movimento é, nos dias de hoje, sintaxe caracteristicamente brasileira, pouco importando que também a tenham usado em Portugal, há quatrocentos anos atrás”. Se considerarmos o verbo **pisar** como verbo de movimento, entendo esse relacionado com o ato de pisar e andar pode-se incluir esse verbo dentro dessa característica. Dessa forma, temos uma mudança de significado do verbo, saindo do sentido de espezinhar, amassar passando para o sentido de pisar/andar sobre.

Retomando Lemle (1978) a finalidade de analisar alunos do Ensino Fundamental deu-se pelo motivo de que o professor de Português estar inserido nesse contexto de sala de aula. Assim, esse deve partir de uma proposta que leve em conta a produção dos alunos e a heterogeneidade da língua e a realização das sentenças pela comunidade analisada, e não simplesmente através de um trabalho em torno da gramática normativa.

Para o professor de Língua Portuguesa, perceber como a linguagem está sendo apreendida pelos alunos, e promover a interação em sala de aula da gramática normativa e a linguagem praticada pelos alunos, parece ser um caminho mais viável de ensino.

---

<sup>5</sup> (f=feminino, m=masculino; idade, série).

## Considerações Finais

O traço [+ concreto], no contexto posterior seguinte ao verbo “pisar”, assim como os demais traços lingüísticos mostraram-se sem relevância. Isso se deve ao alto índice (95%) de uso da preposição após o verbo.

A análise dos dados mostrou fortes evidências da necessidade de um trabalho com preposições em sala de aula que deve ser conduzido através de uma educação lingüística, sendo uma aproximação da gramática normativa e o uso pelos falantes. Assim, o trabalho em sala de aula, pelo professor deve privilegiar três aspectos, sendo, a base teórica, a pesquisa e a aplicação, promovendo, desta maneira, uma educação lingüística. Sobre isso Travaglia apresenta que a:

educação lingüística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (2003, p. 26)

Sobre a inclusão da preposição após o verbo “pisar”, conforme M. Said Ali, *apud* POGGIO,

**em** denota interioridade com referência ao lugar e ao tempo, podendo expressar também ‘superposição’ (pôr pé **em** terra), [...] Nos *Diálogos de São Gregório*, foi encontrado seu uso, tanto em Latim como em Português, nas seguintes acepções: ‘espaço’: ‘localização estática’. (2002, p. 193)

Ainda sobre, segundo J. Leite de Vasconcellos *apud* POGGIO (2002, p. 197), no português do Brasil, emprega-se **em**, no lugar de **para** ou **a**, com verbos de movimento. Se pensarmos no verbo “pisar” como um verbo de movimento, isso vem de encontro com o uso da preposição **em + a = na**.

Os resultados obtidos por Berlinck (2000) e Oliveira (2002) *apud* KEWITZ (2004) “revelam que as preposições *a*, *para*, *em* variam quando o movimento é [+ concreto] e que há uma tendência ao uso de *a* com nomes de traço [-humano] e de *para* e *em* com nomes de traço [-animado]”.

Assim, percebeu-se que o uso do verbo “pisar” + preposição **em** é praticada pelos falantes enquanto a gramática normativa apresenta o verbo “pisar” como VTD.

## Referências

ANAIS do IV Congresso de Língua e Literatura e I Encontro Catarinense de Literatura Infanto-Juvenil. UNOESC, mar. 2005. p. 119-124.

ANDRADE, M. L. da C. V. de O. **Filologia e lingüística portuguesa**, n. 3. São Paulo: Humanitas Publicações. p. 105-120, 1999.

BORBA, F. da S. **Dicionário gramatical de verbos: do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: UNESP, 1990.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002. p. 1214.

CONSOLARO, H. **Apagamento da preposição**. [online] Disponível na internet via www. [http:// portrasdasletras.folhadaregiao.com.br/apagamento.html](http://portrasdasletras.folhadaregiao.com.br/apagamento.html). Acesso em 28 de abril de 2004.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FOLHA DE SÃO PAULO. [online] Disponível na Internet via correio eletrônico: <http://www1.folha.uol.com.br>.

GOBBES, A. e MEDEIROS J.B. **Dicionário de erros correntes da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2227.

KEWITZ, V. **As preposições a e para em corpora do PB – séculos XIX e XX**: alguns resultados quantitativos. Texto apresentado no Encontro DISKURSTRADITIONEN: SYNCHRONE UND DIACHRONE ASPEKTE (Argentinien – Brasilien – Deutschald), 8 a 10 de julho de 2004. Freudenstadt (Schwazwald).

ISTOÉ. [on-line] Disponível na Internet via correio eletrônico: <http://www.terra.com.br/istoe>.

LESSA, L. C. **O modernismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LUFT, C. P. **Dicionário prático de regência verbal**. São Paulo: Ática, 1995, p. 405.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Volume IV. Lisboa: Livros Horizonte Lda, 1995.

NASCENTES, A. **O problema da regência (regência integral e viva)**: um dicionário de regência que não discute os vários empregos, falta com sua finalidade. São Paulo: Livraria Freitas Bastos S/A, 1967.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 1999.

POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. **Processos de Gramaticalização de Preposições do Latim ao Português**: uma abordagem funcionalista. 2002, Bahia: EDUFBA.



O ESTADO DE SÃO PAULO. [online] Disponível na Internet via correio eletrônico:  
<http://estadao.com.br>.

SACCONI, L. A. **Gramática essencial da língua portuguesa:** teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Atual, 1994.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2003.

VEJA. [on-line] Disponível na Internet via correio eletrônico: <http://busca.abril.com.br/veja>

## Leda Verdiani Tfonuni

**Lingüista e Analista. Master of Arts pela University of Califórnia. Doutora pelo IEL/UNICAMP. Livre-Docente e Titular pela USP.**

**Professora Titular da Universidade de São Paulo, USP-Ribeirão Preto. Autora do livro “Letramento e Alfabetização”, pela editora Cortez.**

**Por Artarxerxes Modesto**

**LETRA MAGNA-** Qual a importância e o lugar da lingüística na prática docente do professor educador em língua materna atualmente?

**TFOUNI** - Tenho uma posição, que talvez pareça radical para alguns, que é a seguinte: sem saber lingüística, não é possível trabalhar com o ensino de língua materna, seja na alfabetização, seja nos outros níveis, até o ensino superior. Penso, ainda, que nenhuma disciplina “auxiliar” (como as psicologias de educação e de ensino-aprendizagem, ou as pedagógicas) pode dar conta da tarefa de trabalhar o ensino da língua materna se não tiver como base o conhecimento das teorias sobre a linguagem. A lingüística não é afetada por nada que lhe é externo, já dizia Saussure. Daí, não adianta conhecer métodos de alfabetização sem saber a diferença entre um fonema e um grafema. Já ouvi várias vezes, de professoras alfabetizadoras, explicações onde se detecta uma confusão entre o som da língua e a escrita desse som. Essas confusões poderiam ser contornadas se fosse oferecida a disciplina lingüística nos cursos para professores.

**LETRA MAGNA** - Qual a sua posição diante do ensino de **gramática** no Ensino Fundamental? Qual a orientação ou postura teórica mais adequada para tratar o tema nesta fase?

**TFOUNI** - Não sou adepta do espontaneísmo no qual algumas tendências voltadas para o ensino de língua materna se sustentam, na suposição de que os falantes possuem um conhecimento tácito das regras da gramática, e irão sistematizá-lo por si próprios. A outra faceta dessa mesma postura é o construcionismo, que retira do professor o papel que lhe cabe, de sistemizador e intermediador do processo de aprendizagem. Creio que a função da escola é sistematizar o conhecimento já adquirido, e também abrir caminhos para novas descobertas, cientificamente embasadas. Por outro lado, penso que nenhum conhecimento deve ser ocultado, ou negado aos estudantes. Deste modo, as regras de funcionamento da língua devem ser dadas a conhecer aos alunos, porém sem que isso vire dogma. Existe uma lógica subjacente na gramática, que é até interessante que os alunos descubram. Porém, repito, nunca essas regras de bem falar ou bem escrever devem predominar sobre o processo criativo-discursivo das produções dos alunos.

**LETRA MAGNA** - A senhora é a favor de avaliações sistemáticas envolvendo conteúdos conceituais da área de Língua Portuguesa?

**TFOUNI** - Sou a favor de que haja avaliações sistemáticas, pois é preciso, para que o sistema funcione adequadamente, que haja normas a serem cumpridas. Nem o professor, nem o aluno, podem ficar a céu aberto, sem um ponto de apoio que guie as práticas docente/discente. E as avaliações são importantes para dar esse respaldo. Porém, nunca a avaliação deve virar um fim em si mesma, muito menos uma forma de intimidação ou troca de favores. Também a avaliação não deve restringir-se a solicitar uma repetição parafrástica do conteúdo. As provas, ou os trabalhos de avaliação precisam colocar os alunos em uma posição de ter que dar sua contribuição pessoal para as questões colocadas. Estas devem ser polissêmicas, ou seja: devem propiciar uma abertura para que novos sentidos, trazidos pelos próprios alunos, possam aflorar.

**LETRA MAGNA** - Com relação à redação, como deve ser o tratamento pedagógico dado aos chamados “erros” gramaticais? O professor pode corrigi-los? De que forma?

**TFOUNI** - A melhor forma de “corrigir” “erros” deve ser retroativamente. Isto significa que o professor vai ter uma memória (no sentido discursivo) das escritas inadequadas de seus alunos, e, quando ocorrer uma forma mais aceita, seja em uma outra redação, seja em algum texto que estiver sendo trabalhado, este professor irá, retroativamente, fazer a classe atentar para aquela ocorrência, e substituir por ela a inadequação inicial. Isto pode ser feito através de um diário, onde o professor sistematizará esses chamados “erros” por categorias: ortográficos, sintáticos, semânticos, etc. Um método muito bom para chamar a atenção sobre o “erro”, sem precisar corrigi-lo ostensivamente é pedir que outro leia a produção do aluno. As dificuldades de leitura decorrentes desses “erros” poderão assim ficar evidentes, e o próprio aluno tentará escrever mais de acordo com a norma. Deste modo, o trabalho em grupos de leitura, onde as redações e outras produções são lidas pelos pares, torna-se frutífero e eficiente.

**LETRA MAGNA** - Agora nos voltaremos a uma questão primordial para o desenvolvimento das competências e habilidades do educando: Letramento. Qual a definição? Quando se inicia e quando se concretiza?

**TFOUNI** - Letramento é um processo sócio-histórico que ocorre em uma sociedade quando suas práticas discursivas passam a ser sustentadas pela escrita. Como as práticas letradas afetam TODOS os sujeitos usuários de uma língua, não é adequado afirmar que não-alfabetizados sejam iletrados. O que existe são GRAUS DE LETRAMENTO, que acompanham a desigual distribuição de conhecimento que há nas sociedades modernas. Assim, há sujeitos MAIS ou MENOS letrados, conforme a facilidade de acesso ao arquivo das produções escritas e da cultura letrada for maior ou menor. Historicamente, o letramento inicia-se na época em que as grandes epopéias foram produzidas, período que foi acompanhado por contato entre culturas que já possuíam um alfabeto como os fenícios, e outras, em estágio menos avançado, devido a trocas comerciais principalmente. Estes eventos propiciaram o espalhamento das práticas letradas, seja por necessidade estética (declamar a Ilíada e a Epopéia supunha um conhecimento letrado que complementasse as dificuldades impostas à memória pelos textos longos e complexos), seja por necessidade econômica (a necessidade de criar formas de registro gráficas das mercadorias que eram possuídas ou trocadas). Do ponto de vista ontogenético, o letramento começa assim que a criança entra em contato com os primeiros eventos mediados pela escrita, tais como, presenciar uma conversa onde se discute um filme, ou uma ocasião qualquer de leitura, seja dirigida à própria criança, ou não. É comum que crianças muito pequenas, ainda não-alfabetizadas, “leiam” palavras ou rótulos que são interessantes para elas, como coca-cola. São inúmeros os eventos interacionais nos quais o adulto “ensina” a criança a soletrar palavras, ou então chama a atenção para a escrita de palavras que contêm, por exemplo, a primeira letra do nome da criança, etc. Deste modo, antes de ser alfabetizada, a criança já tem um conhecimento das práticas letradas, e leva isto para a escola.

**LETRA MAGNA** - Onde entra a Alfabetização nesse contexto?

**TFOUNI** - Não é possível confundir letramento com alfabetização. Definições de letramento que reduzem este conceito à mera aquisição de habilidades de escrita e leitura estão simplificando demais a questão. Por outro lado, são preconceituosas, pois deixam fora do conceito de “letrado” aqueles que não sabem ler nem escrever. Algumas definições recentes chegam a colocar uma exigência de desempenho acima da média na leitura e na escrita para que se considere a pessoa letrada. Ouvi dias desses, em uma mesa-redonda, uma colega afirmar que “analfabeto” é um termo preconceituoso, pois teria embutido o termo “bête”, que em francês significa “besta”, “animal”. Desconhecimento do histórico da língua... Todos que conhecem um pouco de etimologia sabem que “analfabeto”, literalmente significa: “sem (as) letras) alfa e beta”, que são as primeiras letras do alfabeto grego. O pior é que, apelando para essa etimologia capenga, disse a colega que prefere “iletrado” a “analfabeto”, pelo motivo exposto. Aí, sim, é que existe um preconceito, pois “iletrado”, se usado para caracterizar sujeitos que vivem em sociedades letradas, irá igualar esses sujeitos aos chamados povos primitivos, que não têm escrita, e, portanto, não atingem as funções mentais superiores, nem os usos literários e contemporâneos da escrita. Para contornar essa questão, é preciso que não se entenda letramento como sinônimo de alfabetização, e sim como um processo que determina a alfabetização. Minhas pesquisas, que realizo há mais de vinte anos, e as inúmeras publicações dela decorrentes, têm mostrado que adultos não-alfabetizados são perfeitamente capazes de construir textos com coerência e coesão, onde há um processo às

vezes sofisticado de textualização, com início e fechamento. Reduzir o letramento à alfabetização leva-nos a olhar somente o que ocorre com aqueles que já passaram, ou estão, dentro dos muros da escola, e isso exclui os milhões de excluídos das práticas escritas escolares, sujeitos sem uma voz reconhecida, mas que, mesmo assim, fazem sua “escrita” circular na forma de um retorno daquilo que De Certeau denomina de “... a voz e o grito dos excluídos da economia escriturística”. Os estudos sobre o letramento devem levar em consideração essas vozes que são caladas, recalçadas e desprezadas: a do não-alfabetizado, dos loucos, do trabalhador braçal, das crianças, etc.

**LETRA MAGNA** – Existe relação entre Letramento e Cultura Escrita?

**TFOUNI** - Pode-se dizer que são sinônimos, desde que não se entenda “cultura escrita” no sentido estrito de “habilidade para ler e escrever textos complexos”. É preciso esticar o conceito de cultura para que passe a considerar todas as práticas de leitura e escrita, diretas ou indiretas. Por indiretas quero me referir às práticas que retomam textos ou atividades letradas, seja através da língua oral, seja da língua escrita. A dicotomia proposta pela teoria da grande “divisa”, ou “divisão” deve ser evitada. O interessante é que poucos consideram essa teoria como uma formação ideológica insidiosa, que “pega” os sujeitos sem que eles se dêem conta, e, mesmo se colocando contra ela, fazem um retorno àquilo que ela preconiza, quando, por exemplo, confundem letramento com excelência no desempenho do discurso escrito.

**LETRA MAGNA** - Quantos anos de estudo e que tipo de ação educacional garantem níveis satisfatórios de alfabetismo e letramento?

**TFOUNI** - Não existe nenhuma relação direta entre alfabetização, escolarização e escolaridade. Mostro em inúmeros trabalhos meus produções escritas de sujeitos de nível universitário que não conseguem redigir um “texto”, que não conseguem argumentar diante de uma proposta polêmica, e que se limitam, ou a uma repetição quase literal do discurso do outro, ou a uma escrita desorganizada, plena de pontos de deriva e de dispersão, esta originada da falta de amarração entre os elementos lingüísticos. Por outro lado, encontramos sujeitos não-alfabetizados que nunca foram à escola, mas que produzem textos em prosa ou em verso, muitos deles extremamente longos, os quais têm um efeito e completude. Na contramão, há sujeitos que freqüentaram a escola durante muitos anos (às vezes, até sete), sem que, apesar da persistência, tivessem sua esperança de aprender a ler e escrever preenchida: continuam analfabetos, o que aponta para um fracasso da própria escola com relação ao modo de tratar esses sujeitos dentro do espaço formal de ensino-aprendizagem. Essa afirmativa é reiterada por casos de analfabetos que foram sendo sucessivamente promovidos de série, sem terem aprendido sequer os rudimentos da escrita, como escrever o próprio nome, e que chegaram até a terceira série do ensino elementar. Assim, não é o número de anos que a pessoa freqüentou a escola, nem o grau de escolaridade que vão determinar seu grau de letramento.



## Sírio Possenti

Doutor em lingüística. Professor do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

Autor da obra “Por que (não) ensinar gramática na escola” (Ed. Mercado de Letras, 1996)

Por Artarxerxes Modesto

**LETRA MAGNA** – Quais as contribuições da lingüística para o ensino de língua portuguesa?

**SÍRIO POSSENTI** - A pergunta é ampla e genérica, difícil de responder. Vou tentar uma resposta que recubra amplos domínios de possível influência. Diria, brevemente, que as influências principais da lingüística derivam de posições que aparentemente são só teóricas: a língua é um sistema (daí deriva, por exemplo, que os “erros” são organizados); não se aprende por etapas – da frase curta à longa; a língua falada é uma língua – ou seja, a oralidade não é “imperfeita”. Versões confiáveis da lingüística nos ensinam que falar e, eventualmente, escrever de maneira diferente não é igual a errar; que não se aprende uma língua estudando regras, mas convivendo (interagindo lingüísticamente, discursivamente) em uma “comunidade”, que falamos por textos/discursos (ou por gêneros, como ensinou Bakhtin) e não por palavras ou frases. A história das línguas nos ensinam que os erros de hoje são a língua do futuro. Por isso, as avaliações que se fazem usualmente das falas populares são bastante precárias, feitas a partir de um manual concebido como se fosse de etiqueta (as gramáticas do certo e do errado).

**LETRA MAGNA** -Qual a posição do professor de língua portuguesa diante do ensino de gramática?

**SÍRIO POSSENTI** - Qualquer que seja a posição do professor em relação ao ensino de gramática (contra ou a favor), dois aspectos deveriam ser considerados a sério: a) ensinar gramática não é a mesma coisa que ensinar uma língua – ler e escrever bem são tipos de saberes que não exigem capacidade de análise explícita no domínio gramatical, e saber gramática não confere a ninguém a capacidade de ler e de escrever bem; b) se a escola decidir ensinar uma gramática, por que teria que ensinar uma ruim, cheia de contradições e de lacunas?

**LETRA MAGNA** - Há um clamor atualmente pela volta do ensino tradicional de gramática normativa nas escolas, através de métodos “classificatórios”, argumentando que os alunos de hoje não sabem mais gramática e tampouco escrita. Sabemos que se trata apenas de um tipo de gramática (normativa), mas esta também não deixa de ser necessária para o processo de construção do saber do aluno sobre a sua língua e a sua linguagem. Qual a sua posição diante desse fato?

**SÍRIO POSSENTI** - Não conheço esse clamor. Além disso, a pergunta, curiosamente, já inclui respostas, que não sei bem de onde vêm (*esta também não deixa de ser necessária...*). Talvez eu discorde delas, aliás. Também não sei se compreendo o que seriam métodos classificatórios de ensino de gramática. Até porque as estantes das livrarias estão cheias de métodos bem humorados de ensino...

Mas há afirmações na pergunta com as quais tendo a concordar: os alunos (alguns, ou muitos, teríamos que fazer uma pesquisa) não sabem mais gramática nem escrita. Eu diria mais: alunos nunca souberam gramática (como regra, ou seja, em sua maioria). E acrescentaria que muitos alunos, e também muitos professores, escrevem precariamente. Aliás, acrescentaria mais: que muitos deles não escrevem porque ocupam o pouco

tempo que têm na escola para, pretensamente, estudar gramática, isto é, para fazer exercícios gramaticais que têm pouco sentido. Não podemos esquecer textos de Rubem Braga (e de outras escritores) que tiveram o ensino como tema, especialmente aquela sobre “feminino de cupim e nascido no Cairo”. Vistas de fora, e a sério, tais aulas parecem coisas de loucos. Na verdade, são bem piores. Falas de loucos, afinal, têm sentido...

**LETRA MAGNA** - Há lugar para o ensino das regras normativas tradicionais na escola de hoje? Qual a postura que o professor deve assumir no momento de tratar o assunto? Estamos caminhando para uma “aposentadoria” eminente dessas regras tradicionais?

**SÍRIO POSSENTI** - Certamente que há lugar para o ensino de regras normativas. Por exemplo, diante de um caso de escrita “errada”, a atitude óbvia é “corrigir”. Se não, vai-se à escola para quê? Pela merenda? A questão toda é como se corrige – na verdade, também há problemas sobre o que corrigir... Se alguém escrevesse (ou dissesse) “se eu manter”, haverá que corrija substituindo a forma “manter” por “mantiver”, simplesmente. E haverá que papagueie “o futuro do subjuntivo de forma a partir do pretérito perfeito; tome a terceira pessoa do plural, retire a desinência e você terá o futuro do subjuntivo; assim: mantiveram > mantiver”. Funciona? Duvido.

A escola se ocupa também de verdadeiras bobagens, como discutir se se deve dizer “a ou *em* domicílio”, “TV a ou *em* cores”. Ela não consegue absorver nem a variação nem a mudança (exceto nas pronúncias regionais). Por que não se pode escrever “namorar *com*” e “sentar *na* mesa” ou “O Ronaldinho, ele é um gato”? Por que?

**LETRA MAGNA** - O senhor é a favor dos manuais de gramática como referência para o ensino de língua no Ensino Fundamental e Médio?

**SÍRIO POSSENTI** - Sou a favor de que na escola haja à disposição dos alunos e dos professores várias gramáticas e também outros textos (dicionários diversos, ensaios numerosos sobre questões de língua, todas as boas controvérsias etc). Por exemplo, por que a escola não lê o Said Ali que argumenta que não há “se apassivador” em português? A mim ele convenceu... Numa escola ideal que se dedicasse também à discussão de questões gramaticais, seria bem interessante que os estudantes pudessem confrontar várias versões e decidir por aquela que parece mais bem sustentada (o mesmo deveria valer para história, geografia etc. e deveria haver boas histórias da ciência, para que ficasse claro que a teoria da gravitação é bem recente etc.). Claro que, em conseqüência, não poderia mais haver questões de gramática em testes de múltipla escolha elaborados por um professor (ou pior, encomendados de uma empresa dedicada ao ramo) com base em uma só gramática. A própria Nomenclatura Gramatical Brasileira é uma grande bobagem. Imagine-se uma coisa assim em física ou em botânica. Aliás, muitos defensores de ensino de gramática nunca viram uma. Só conhecem os manuais didáticos e as apostilas.

**LETRA MAGNA** – O senhor é a favor de uma reestruturação radical da gramática normativa do português brasileiro, de forma a incorporar novas tendências lingüísticas da oralidade?

**SÍRIO POSSENTI** - Na verdade, não estou entendendo muito bem a razão pela qual só há perguntas sobre gramática nesta entrevista. Juro que pensei que era sobre lingüística...

Mas vou tentar uma resposta: o MEC desqualifica manuais didáticos que contenham erros (e preconceitos). Por exemplo, se um livro de biologia definir célula erradamente, estará fora da lista de compras. Pergunto por que o mesmo não pode acontecer nas gramáticas. Todas elas, por exemplo, definem mal o conceito de oração principal e de subordinada; quase todas erram na definição de sujeito. O que fazer? Por que os gramáticos (ou autores de manuais) não estudam?

**LETRA MAGNA** – Qual a diferença entre “ensinar” e “aprender” no que diz respeito à questão da língua?

**SÍRIO POSSENTI** - Talvez a grande contribuição da lingüística seja, afinal, dizer que não se ensina língua. Que uma língua se aprende – ou não. Na verdade, ensinar tem sido compreendido como dar lições e fazer repetir. Ora, esse método, aparentemente, funciona para treinar pombos correios; eventualmente, goleiros. Mas não ensina ninguém a falar. Uma coisa é clara: quer aprender uma língua? Fale, escute, escreva, leia – se possível, no meio de nativos. Mesmo no que se refere à língua materna, a prática que funciona é a mesma: quer aprender a escrever? Escreva várias horas por dia durante toda sua vida. Mas as pessoas querem dicas para

obter o bom resultado sem trabalho e em poucos dias. E o pior é que há montanhas de livros que dizem que têm uma solução prática, rápida e bem humorada.

**LETRA MAGNA** – Como deve ser tratado “o erro” gramatical em uma produção textual?

**SÍRIO POSSENTI** - O “erro” deve ser tratado, a meu ver, como um caso de revisão. Quem manda um livro para uma editora não tem seu texto revisto por profissionais? Pois é assim, eu acho, que o erro – e mesmo o acerto, já que há alternativas – deve ser tratado na escola. Ou seja: o professor – ou colegas, ou mesmo o próprio autor – revisa seu texto, oferece sugestões de mudança. A regra, se houver uma, seria: tratar a redação como um texto e o aluno como um autor. Durante toda a sua vida escolar.

**LETRA MAGNA** – E os erros ortográficos mais especificamente? Devem ser corrigidos? Qual o procedimento didático mais eficaz nesse caso?

**SÍRIO POSSENTI** - É óbvio que os erros ortográficos devem ser corrigidos. Afinal, a ortografia é definida em lei (errar poderia até dar cadeia...). Mas há duas questões importantes a serem consideradas, antes de falar em correção: a) os erros devem ser entendidos, isto é, o “corretor” deve ser capaz de descobrir as razões pelas quais alguém escreve “táquissi” por “táxi”, “rumoal équissa” por “rumo ao hexa”, “tapué” por “tapeware” (nem falo de casos mais óbvios, como “borraxaria”). Se não for capaz de descobrir, por debaixo desses erros legais, ricos processos psicolinguísticos, seria melhor fazer outra coisa na vida. Isso não se refere só a professores, claro. Refere-se a todos os que se divertem com tais erros, porque eles revelam, de fato, maior ignorância até mesmo do que os que erram; b) corrigir não pode ser sinônimo de humilhar; deve ser uma ocasião para estudar, para compreender o estágio do aluno e da própria língua.

**LETRA MAGNA** – O senhor considera que o professor brasileiro de língua portuguesa está preparado para uma tomada de posição mais “científica” no Ensino Fundamental e Médio?

**SÍRIO POSSENTI** - Há professores bem preparados. Conheço trabalhos ótimos, incríveis. Mas é claro que há professores despreparados (e também secretários de educação, jornalistas e outros opinadores).

**LETRA MAGNA** – E os cursos de formação de professores (licenciaturas em Letras)? Atendem a essa demanda de profissionais mais centrados nas competências e habilidades linguísticas do que na questão gramatical tradicional?

**SÍRIO POSSENTI** - A maior parte dos cursos de letras não está preparada, a meu ver, para formar professores suficientemente capazes para encarar as necessidades da escola brasileira (o que suporia capazes de continuar a estudar). Muitos alunos de letras não escrevem. E muitos de seus professores também não. Muitas faculdades são verdadeiros colégios, repetem o currículo não aprendido no segundo grau – sem nenhum sucesso, diga-se.

Mas esse quadro não é exclusivo dos cursos de letras. Sabe-se que a maioria dos bacharéis em direito não consegue aprovação nos exames da Ordem e que aumentam ano a ano as queixas contra erros médicos.

Para concluir, gostaria de fazer uma observação sobre a que parece ser a agenda “social” sobre ensino de língua: a sensação que se tem é que se pensa que haveria uma solução óbvia, ensinar gramática. Ora, o ensino tem muitos aspectos. Consta que a escola forma leitores precários. A solução é ensinar gramática normativa? É como se, para resolver os problemas de subnutrição, os especialistas, ou os governos, sugerissem que os pobres devem ser submetidos ao ensino de regras de etiqueta.





## **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**

Maria do Rosário Rocha Caxangá

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005. 142 pp.

Esta obra compõe-se da introdução e mais três partes divididas em: I parte: Alfabetização; II parte: Letramento e III parte: Um diálogo entre a teoria e a Prática. Já na introdução a autora procura desenvolver as diferenças existentes entre os termos *alfabetização* e *letramento*.

Na primeira parte está presente a história de alguns leitores ilustres de como aprenderam a ler, em leitores como Graciliano Ramos e Ana Maria Machado, percebe-se a existência dos diferentes métodos de alfabetização e, com isso, a autora discute a problemática dos métodos, além de fatores extra-escolares presentes na formação de cada leitor. Há, também, a historicidade da formação de leitores, que varia no tempo e no espaço.

A autora apresenta hipóteses para as dificuldades que muitos professores enfrentam para ensinar a ler, além de conflitos enfrentados por eles com sua própria função, que não se resume à tarefa de ensinar a ler e a escrever. Aqui, também, são discutidos o advento do construtivismo e o equívoco na sua aplicação. Tudo é explicado, sem deixar de enfatizar a importância do conhecimento teórico, e para tal, são apresentadas muitas explicações a respeito dos diferentes métodos de alfabetização, defendendo que seja dado ao professor o direito de escolher o método mais conveniente. De forma bem explicada a autora apresenta o referencial teórico dos métodos e os passos didáticos com “métodos sintéticos” e “métodos globais ou analíticos”, bem como as consequências da utilização de uns e de outros.

Os dois últimos capítulos dessa primeira parte são reservados para destacar a importância de trabalhar com textos na fase inicial da alfabetização, para Carvalho, “para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons, mas é fundamental buscar o sentido...”. Além de apresentar conceito do que é texto e enfatizar competência lingüística que a criança já possui, a autora apresenta diferentes sugestões para trabalhar textos significativos, ressaltando as diferenças entre o oral e o escrito.

Na segunda parte do livro que trata de letramento, a autora, ancorada nas teorias de Soares, apresenta o conceito e o caráter da alfabetização e traça argumentos para diferenciá-lo do termo letramento. Continua mostrando a história do analfabetismo no Brasil, as diferenças regionais desse fenômeno e suas explicações e, ressalta que além de alfabetizar tem que letrar, mas que não se pode fazer primeiro um e depois o outro. Para conseguir êxito nesse investimento, a autora defende que é preciso formar o gosto pelas diferentes formas de leitura e apresenta condições para que isso aconteça, fazendo algumas críticas ao “letramento escolar”.

Fundamentada em pesquisa-ação em escola de 1ª a 4ª séries, são mostrados os equívocos com a proposta de formação de leitores, que vão desde a formação do professor até ao mau uso dos espaços na escola para desenvolver de maneira prazerosa o ato de ler.

Carvalho ressalta a polêmica causada pelos leitores de Luis Fernando Veríssimo em reação à crônica A audácia (O Globo, 15/10/02), que revelou a importância dos níveis de conhecimento para entender um texto, e destaca: “o leitor não entra no texto sozinho...”.

Os três últimos capítulos dessa parte são usados para sugerir o trabalho com três diferentes gêneros textuais: histórias, poesia e carta. Para o primeiro, são recomendados pontos para o êxito na arte de contar histórias; o segundo traz a importância de familiarizar com a poesia e sugestões para atividades; já para trabalhar com carta, segundo a autora, faz-se necessárias explicações prévias sobre esse gênero para evitar equívocos e apresenta atividades que foram desenvolvidas pela equipe de pesquisa na escola.

A terceira e última parte do livro trata de “um diálogo entre a teoria e a prática” e como o próprio nome sugere começa com um diálogo, em que são apresentados depoimentos de três professoras alfabetizadoras, suas práticas em sala de aula, suas angústias e análise feita por Carvalho: teoria e prática, condições de trabalho, fundamentação da prática. Além das histórias contadas pelas professoras, a autora apresenta a “histórias de pequenos leitores” que representa a riqueza dos perfis das crianças e o desafio para tornar-se leitoras dentro da proposta do letramento escolar.

Carvalho apresenta uma carta enviada por uma alfabetizadora de jovens e adultos para ressaltar: a experiência árdua dos alunos e a necessidade de resgate de sua auto-estima para despertar o desejo de aprender, depois de passar por diferentes métodos de alfabetização.

Com duas historinhas, mostra o distanciamento entre a busca do conhecimento e a prática na formação do leitor e, apresenta a diferença entre alfabetizar com e sem receita.

O penúltimo capítulo traz idéias substanciais para acabar com o analfabetismo. E, para concluir as reflexões sobre alfabetizar e letrar, a autora discute a identidade atual da alfabetizadora, que sente necessidade de resgatar sua auto-estima e consolidar sua identidade.

Aguarda publicação na Revista *Linha D'Água*, dirigida pela “Associação de Professores de Língua e Literatura”, FFLCH — USP: São Paulo. ISSN: 0103 – 3638.

## Resenha

### EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: A SOCIOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

Marcelo Módolo\*

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4) 112 p. ISBN: 85-88456-17-6.

Esta obra compõe-se de sete capítulos, escritos propositalmente em linguagem coloquial, assim distribuídos: 1) *A sociedade brasileira: características sociolingüísticas*, 2) *Diversidade lingüística e pluralidade cultural no Brasil*, 3) *A variação lingüística em sala de aula*, 4) *A comunidade de fala brasileira*, 5) *O português brasileiro*, 6) *Competência comunicativa*, 7) *A variação lingüística no português brasileiro*. Esses capítulos são ainda acompanhados de boa exemplificação e de sustentação teórica com elementos da sociolingüística variacionista, da sociolingüística interacional e da etnografia da comunicação. As questões aí tratadas podem ser complementadas pelas “Sugestões de leituras”, pp. 107-108, propostas pela autora.

Trata-se de obra de leitura muito prazerosa, com pouca ancoragem teórica e com muitos recursos que promovem um bom entendimento do texto por parte dos leitores. No decorrer dos capítulos há ainda sugestões para atividades, discussões, leituras e reflexões o que torna o trabalho ainda mais didático. O livro destina-se a professores, de ensino fundamental e médio e a estudantes dos cursos de letras e de pedagogia.

Passo à apresentação, capítulo a capítulo:

1) *A sociedade brasileira: características sociolingüísticas* — “identificam-se as principais características sociolingüísticas da sociedade brasileira e suas implicações para a

---

\* Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

educação”. Um trecho do romance *Rememórias dois* de Carmo Bernardes<sup>1</sup> serve como texto estímulo para que a autora insira o leitor na reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, suas características e sua variação, especialmente as diferenças entre o Brasil urbano e o Brasil rural. Decorre desse texto estímulo, o trabalho com alguns dados: a) Crescimento da população rural e urbana no Brasil, b) A evolução da alfabetização no Brasil e c) Taxas de alfabetização na população brasileira de 15 anos ou mais;

2) *Diversidade lingüística e pluralidade cultural no Brasil* — aqui são tecidas considerações que “facilitam a conscientização sobre variação lingüística”, tendo novamente como base a narrativa regional-memorialística de Carmo Bernardes. Bortoni-Ricardo explora como a criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização em três domínios: a família, os amigos e a escola. Nesses domínios, as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais, os quais são acompanhados por tipos específicos de comportamento lingüístico. São esmiuçadas as relações lingüísticas da criança com a família, com os amigos e com os professores na escola;

3) *A variação lingüística em sala de aula*, ainda tomando como base a saga de Carmo Bernardes, a autora “refleti sobre a variação lingüística no repertório dos professores e dos alunos de ensino fundamental”. Discute elegantemente como o professor deve trabalhar a questão do erro lingüístico — não como uma deficiência do aluno, mas sim como diferença entre duas variedades. A pesquisadora insere também nesse capítulo a noção de adequação lingüística, que deve ser ministrada aos alunos, conscientizando-os quanto às diferenças para que eles possam começar a monitorar seu próprio estilo;

4) *A comunidade de fala brasileira*, neste capítulo a autora “leva o aluno a aprofundar sua conscientização sobre a variação lingüística e a educação em língua materna”. Tomando como base a historinha *O limoeiro* de Maurício de Sousa (Chico Bento, nº. 354), a autora sugere que o personagem Chico Bento poderia se transformar — em nossas salas de aula — em um símbolo do multiculturalismo que ali deveria ser cultivado. A autora explora também conceitos como grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social, que corroboram para o entendimento da variação lingüística;

---

<sup>1</sup> BERNARDES, Carmo (1969) *Rememórias dois*. Goiânia: Leal.

5) Em *O português brasileiro* há uma “sistematização das informações sobre a variação lingüística no Brasil”, tomando por base três linhas, que foram classificadas de contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento, contínuo de monitoração estilística. Evita-se, assim, a costumeira e tradicional criação de fronteiras rígidas entre língua-padrão, dialetos, variedades não-padrão, etc que compõem o português brasileiro. Mais precisamente, Bortoni-Ricardo nos mostra que o português brasileiro não possui uma feição única, mas sim é uma entidade heteróclita, ou seja, há vários “portugueses brasileiros”. Esse, sem sombra de dúvidas, é o capítulo mais significativo do livro, pois propõe um instrumental de análise para o português brasileiro distinto do que vem sendo apresentado por outros pesquisadores;

6) *Competência comunicativa* — capítulo que visa “introduzir os conceitos de competência lingüística e competência comunicativa e suas implicações para a educação”. A autora rastreia o percurso desses conceitos a partir do lingüista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), que postulou uma distinção entre *língua* e *fala*; em seguida o norte-americano Noam Chomsky (1928), que retomou a distinção entre língua e fala, com pequenas alterações, propondo uma dicotomia entre *competência lingüística* e *desempenho* (ou *performance*). Finalmente, a autora destaca o trabalho do norte-americano Dell Hymes (1927) em 1966, como a principal reformulação à dicotomia proposta por Chomsky. Para Hymes, o maior problema com o conceito de competência lingüística residia no fato de que esse conceito não dava conta questões de variação da língua. Hymes então propôs um novo conceito, o de *competência comunicativa*, que é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. Assim, Hymes inclui a noção de *adequação* no âmbito da competência;

7) *A variação lingüística no português brasileiro* — Neste sétimo e último capítulo a autora “sistematiza informações sobre regras de variação na fonologia e morfossintaxe”. Mais particularmente, a autora quer responder às seguintes perguntas: “1) Quais as principais características da fala de um brasileiro com antecedentes rurais e rurbanos se comparada à fala de um brasileiro com antecedentes urbanos?” e “2) Quais as principais características da linguagem de um falante usando estilo monitorado se comparado aos seus estilos não monitorados?”

Trata-se de um trabalho muito interessante para os que se iniciam nos estudos de sociolinguística do português brasileiro, dado que a autora condensa – com inegável habilidade – discussões clássicas, a par de pesquisas recentes sobre esse tema.

Se os especialistas estão relativamente bem servidos de publicações, o mesmo não se pode dizer, contudo, do público leigo que pretende se iniciar nessa área do conhecimento linguístico. Para este, têm faltado boas obras introdutórias. Assim, esse trabalho vem preencher uma lacuna existente no mercado editorial e também fazer importante ligação entre a sociolinguística teórica sobre o português brasileiro e o público principiante nesse setor do conhecimento linguístico.

Espero ainda que, com a iniciativa da Profa. Bortoni-Ricardo, mais pesquisadores sintam-se estimulados a divulgar a não especialistas os estudos e as pesquisas linguísticas sobre o português brasileiro.