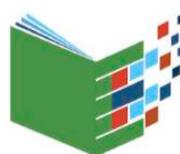


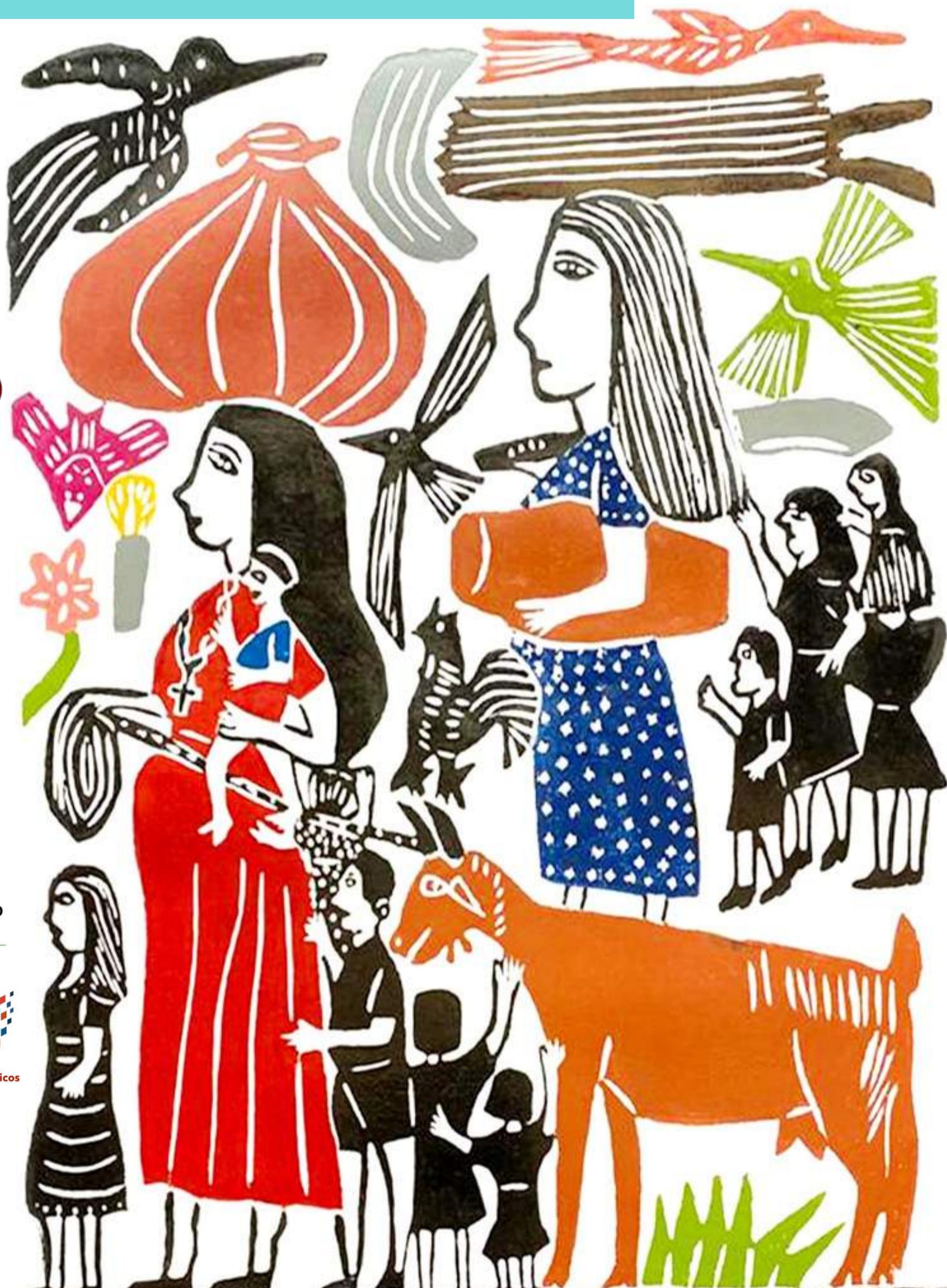
LETRA MAGNA

INSTITUTO
FEDERAL
São Paulo



Portal de Periódicos

pedeboi.com.br



MULHERES DO SERTÃO J. BORGES

Gênero e Discurso v.11 n.18 (2015)

SUMÁRIO

Autonomia e letramento em (auto)avaliação no ensino de línguas estrangeiras

Renan Kenji Sales Hayashi

O ensino de gramática: Outras perspectivas

Alexandre Leidens • Paulo Marçal Mescka

As marcas de expressividade emocional no ambiente virtual *Facebook*

Elionai Mendes da Silva

Gêneros textuais acadêmicos: O que dizem os discentes do curso de Letras?

Anderson Diógenes de Assis Dantas • Célia Maria de Medeiros

A prática de leitura nos livros didáticos: O trabalho com os gêneros do discurso

Jária Suéldes Alves de Lima

Heterogeneidade enunciativa em *El Professor*, Frank McCourt Court

Diva Cleide Calles

A identidade maranhense: Um estudo da escrita na web

Clecio Marques dos Santos • Flávia Regina Neves da Silva

Do papel da mulher na hierarquia de gêneros nas relações com as representações de *Falstaff*

Dóris Helena Soares da Silva Giacomolli

Cortesias e trocas linguísticas: O dicionário como instrumento pedagógico

Alexandre Cezar da Silva

A influência de recursos audiovisuais no letramento e produção textual no ensino fundamental

Silvio Nunes da Silva Júnior

Práticas literárias na escola a partir do gênero conto

Maria José Fernandes da Silva Araújo

AUTONOMIA E LETRAMENTO EM (AUTO) AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Renan Kenji Sales Hayashi

Universidade de Brasília

RESUMO: O presente artigo discute a questão da (auto) avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Primeiramente, discutimos a conceituação do termo autonomia, em seus aspectos principais, dimensões e perspectivas sociais. Em seguida, fazemos uma breve revisão dos principais estudos que questionam o papel da avaliação no ensino de línguas autônomo, para posteriormente, defender a proposta da avaliação no ensino de línguas ancorada na proposta do letramento em avaliação como um possível caminho para a consecução desta proposta. Por fim, apresentamos uma breve proposta sobre o que acreditamos que uma (auto) avaliação baseada no letramento deva conter para possibilitar um ensino autônomo e a viabilização do alcance do conhecimento por parte dos aprendizes autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Letramento; Auto-avaliação.

ABSTRACT: This article aims to discuss the question of (self) assessment in the foreign language teaching and learning process. Firstly, we discuss the definition of autonomy concept in its main aspects, dimensions and social perspectives. Then, we briefly review the main studies that argue the role of assessment in autonomous language teaching. Therefore, we stand up for a suggestion evaluation in language teaching based on the literacy assessment as a possible way to achieve success in language learning. Finally, we present a brief proposal of what we believe a literacy-based (self-) evaluation should contain to allow an autonomous learning and the viability of reaching the knowledge by autonomous learners.

KEYWORDS: Autonomy; Literacy; Self-assessment.

Introdução

A literatura em ensino de línguas estrangeiras tem dedicado especial espaço aos trabalhos que versam sobre a importância da autonomia nos contextos de ensino-aprendizagem institucional. Tal espaço tem aberto discussões não somente relacionadas ao papel do aprendiz quando da aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), mas sobretudo no novo papel do professor, que é tido como um agente viabilizador de todo o processo autônomo.

Esses novos papéis demandam uma mudança significativa de posturas dos agentes envolvidos, assim como mudança nas práticas outrora largamente executadas no processo de

ensino de LE. Uma dessas práticas, reconhecidamente de grande importância, está relacionada a avaliação de desempenho e de aprendizagem. Avaliações formativas e tradicionais tendem a perder espaço em ambientes incentivadores da autonomia, uma vez que aquelas pontuam somente o produto final acabado sem atribuir importância ao processo e ao desenvolvimento paulatino.

Dessa forma, novos cenários autônomos demandam novas formas de avaliação. Contudo, cumpre-nos questionar: de que maneira deve ser conduzida essa avaliação? Ela é pertinente ao processo autônomo de ensino-aprendizagem de LE? Se a aprendizagem autônoma é o objetivo final em si, porque devemos avalia-la? Essas são as perguntas timoneiras deste artigo.

Ao longo do trabalho, tentaremos responder estas perguntas não desejando encerrar com este assunto, mas suscitar outras discussões e conceituações sobre o assunto tratado. Nesse sentido, primeiramente, traremos algumas definições apresentadas pela literatura sobre o processo autônomo de ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, abordaremos as proposições do conceito de avaliação no ensino de línguas para, posteriormente, problematizarmos se o processo de autônomo pode ser avaliado e de que maneira. Por fim, propomos considerações finais ancoradas nas contribuições do letramento em avaliação no intuito de responder as perguntas propostas nesse início.

Autonomia: responsabilidade e vontade

O conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas é um dos mais amplamente discutidos. Embora fortemente teorizado e pesquisado, pode-se observar que a definição padrão do conceito ainda tarda para ser proposta. Isto ocorre devido a diferentes entendimentos que os profissionais e pesquisadores têm em relação a este construto. Muitos entendem a autonomia como uma vontade que já vem com cada um dos indivíduos, então o papel da educação institucional seria potencializar essa vontade e canaliza-la de maneira produtiva e eficaz.

Outros advogam que a autonomia é um conjunto de atitudes e comportamentos que podem ser ensinados e trabalhados de maneira a viabilizar uma tomada de decisões sobre sua aprendizagem. Sobre essa dualidade, Moura Filho (2009), em seu trabalho sobre o estado-da-arte

da autonomia, apresenta mais de treze definições que a literatura em Linguística Aplicada reconhece e divulga em seus trabalhos. Apesar dessa profusão de definições, advindas dessa dicotomia se a aprendizagem autônoma é inata ou adquirida, ressaltamos algumas definições que o presente artigo levanta como relevantes para consecução desta pesquisa e de outras que serviram de base.

A primeira que trazemos é a definição de Holec (1981), o qual entende a autonomia como a habilidade do aprendiz de assumir e/ou controlar sua própria aprendizagem. Ao pontuar a autonomia dessa maneira, Holec reconhece dois pontos de grande relevância: o primeiro deles versa sobre a autonomia enquanto habilidade. Dizer isso, implica, em última instância que a autonomia não é um atributo estanque, pode e deve ser trabalhado, tal como uma outra habilidade, com vistas a constante aprimoramento. Segundo, que a autonomia está intimamente, se não diretamente, relacionada a assunção de responsabilidade por parte do aprendiz. Nesse sentido, podemos identificar uma ressignificação do papel outrora acreditado para o aprendiz de LE, uma vez que a partir desse entendimento, o aprendiz deve controlar os caminhos de sua aprendizagem e direcionar para aquilo que ele, juntamente com seu professor ou outros colegas, julgam como ideal.

Esse entendimento de que a autonomia depende da contribuição de outros colegas e do próprio professor não foi contemplado na definição de Dickinson (1987, p.11 *apud* MOURA FILHO, 2009, p. 257), para o qual autonomia é:

[...] autonomia descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um professor ou de uma instituição e o aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele.

A definição de Dickinson traz uma concepção de aprendizagem autônoma plenamente desenvolvida por ações pessoais e individualizadas. No caso da autonomia total proposta pelo autor, o aprendiz não depende de laços mantidos junto aos professores, parceiros mais

competentes ou materiais de instrução. Ele consegue instituir sua aprendizagem sob a perspectiva independente de fatores outrora tidos como cruciais e inerentes ao contexto ensino-aprendizagem de línguas.

Embora o autor não reconheça a importância que os outros atores sociais têm na aprendizagem autônoma, Dickinson deposita especial atenção na tomada de responsabilidade por parte do aprendiz. Essa concepção é latente nas demais definições trazidas por autores contemporâneos. Responsabilidade é uma das peças-chave, aliadas a tomada de consciência e a implementação de decisões refletidas e eficazes.

O fato de o autor colocar a autonomia em estreita relação com a independência pessoal do aprendiz, as responsabilidades dos demais atores sociais é mitigada, uma vez que entende-se que a tomada de consciência e as decisões que um aprendiz toma em relação à aprendizagem são largamente influenciadas, quando não motivadas, pela presença de um parceiro mais competente e de um professor facilitador do processo.

Entendendo a importância de outrem no desenvolvimento da aprendizagem autônoma, Kohonen (1992) propõe uma definição de autonomia que vai de encontro à definição proposta por Dickinson. Para o autor (op. cit.), o aprendiz autônomo é interdependente, bem como independente em sua aprendizagem. O mesmo autor ainda segue afirmando que o grande desafio da educação é encorajar os aprendizes a tomar responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, assim como desenvolver habilidade para trabalhar colaborativamente e efetivamente com colegas e professores em prol da autonomia.

Interessante notar que, embora essas definições diverjam em relação ao papel do outro na aprendizagem autônoma, elas ressaltam a importância da responsabilidade do aprendiz sobre sua aprendizagem, motivadas por decisões e desenvolvimento de habilidades. Sobre isso, Little (2000), grande teórico da área de autonomia no ensino de LE, expõe que a definição de autonomia requer não somente tomada de responsabilidade, como também avaliação de progresso. Nas palavras dele:

Autonomia na aprendizagem de línguas depende de desenvolver e exercitar a capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente. Aprendizes autônomos assumem a responsabilidade para determinar o propósito, o conteúdo, o ritmo e o método de sua aprendizagem; monitorando seu progresso e avaliando seu resultado (LITTLE, 2000, p. 69).

Nesse sentido, a autonomia adquire um espectro mais amplo e com delineamentos mais complexos, uma vez que avança sobre as definições anteriores ao afirmar a necessidade de não somente tomar decisões e assumir responsabilidades, mas, sobretudo refletir criticamente sobre todo o processo, bem como estabelecer métricas de avaliação e monitoramento de progresso. Little (op. cit.) ainda segue ressaltando que a autonomia é uma capacidade psicológica que os aprendizes podem escolher ou não exercitar, e que essa é uma característica forte da autonomia instalada.

Nesse viés, podemos identificar que a autonomia pode ser avaliada em termos mais gerais, no qual uma autoavaliação serviria como uma maneira de averiguar seu próprio progresso na aprendizagem de línguas. Entretanto, conforme salienta Benson (2001), a capacidade de medir os níveis de autonomia é limitada, uma vez que sabemos pouco sobre os variados níveis e estágios pelos quais os aprendizes passam em seu desenvolvimento autônomo nos mais variados contextos.

Dessa forma, a avaliação da autonomia devia contemplar esses variados estágios de desenvolvimento, bem como se adequar aos diferentes níveis de autonomia na aprendizagem. Benson (1997, *apud* MOURA FILHO, 2009, p. 260) propõe que a autonomia seja vista mediante a divisão do construto em três dimensões, cada uma dessas dimensões atrelada a uma abordagem do conhecimento científico e social produzido a partir do século XIX.

A primeira dessas dimensões, denominada pelo autor de autonomia técnica, está intimamente ligada à perspectiva positivista de produção do saber científico. Por visão positivista entendemos o conjunto de conhecimentos científicos produzidos na Europa por volta da segunda metade do século XIX, a qual preconizava o emprego de métodos de pesquisa das ciências naturais em investigações nas ciências sociais/humanas. Suas principais características são a

empíria, objetividade, experimentação, validade e o estabelecimento de leis e previsões (CHIZZOTTI, 2006).

À vista disso, a autonomia técnica seria propiciada em situações nas quais o aprendiz é obrigado a assumir responsabilidades sobre sua aprendizagem, geralmente ligada a contextos não institucionais, ou seja, fora da escola e sem a ajuda de um professor facilitador (BENSON, 1997). Essa assunção de responsabilidades viabilizaria o desenvolvimento de habilidades de controle e avaliação de sua aprendizagem, tanto em situações já vivenciadas, quanto em situações ulteriores durante o processo de aprendizagem técnico-autônoma.

Benson (op. cit.) segue pontuando sobre uma segunda dimensão da autonomia, a psicológica, essa mais complexa em termos de esforços dos aprendizes. Nesta dimensão, a autonomia estaria ligada à perspectiva construtivista do saber científico, mais notadamente produzida na Europa. Autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky foram grandes expositores do Construcionismo, o qual apregoava que o conhecimento é ativamente construído pelo aprendiz em resposta a estímulos do ambiente e interações com outros aprendizes. Para os autores expoentes dessa perspectiva, a linguagem e a cultura têm um grande papel no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (McMahon, 1997).

Mediante esse entendimento, a dimensão psicológica da autonomia é entendida como a habilidade construída vinda da capacidade interior de assumir níveis de responsabilidade sobre sua aprendizagem. Conforme se avança nessa dimensão, maiores são os níveis e graus de complexidade das responsabilidades assumidas quando de sua aprendizagem de línguas (BENSON, 1997). O autor (op. cit.) ainda pontua que nessa dimensão psicológica, os aprendizes têm condições reais de decidir sobre os passos que sua aprendizagem deve seguir, assim como métodos e sequência de conteúdos.

A terceira dimensão proposta por Benson (op. cit.) é a política, tida pelo autor como a mais completa e idealmente plena em termos de autonomia na aprendizagem. A autonomia política versa sobre o controle exercido pelo aprendiz para controlar seus processos de aprendizagem, bem como os conteúdos de seu interesse (MOURA FILHO, 2009). A grande diferenciação que esta dimensão acarreta é o controle pleno do aprendiz de sua aprendizagem e, fundamentalmente, do contexto de sua atuação.

Essa proposta de controle do contexto da aprendizagem é ancorada na abordagem da Teoria Crítica de produção do saber científico, introduzida pela Escola de Frankfurt em meados do século XX. Nesse viés, ocorre a crítica científica de um mundo no qual a instrumentalização das coisas também torna-se instrumentalização dos indivíduos de uma dada sociedade. Portanto, essa teoria acredita na existência de uma ordem política e econômica que incide na sociedade moldando-a em seus padrões e nos níveis de atuação dos indivíduos (BORTOLOZO, 2011).

Transpondo essa abordagem para a conceituação de aprendizagem autônoma, tem-se na autonomia uma possibilidade de mudança dessa ordem política que molda os padrões de atuação dos indivíduos e massifica suas opiniões e interesses. Na autonomia política, segundo Benson (op. cit.) seria possível desenvolver níveis de atuação que instrumentalizariam os aprendizes a empreender mudanças e os envolveriam em práticas engajadas de transformação. Moura Filho (2009) observa que esses níveis de engajamento podem variar desde uma profunda conscientização do contexto social de origem até o mais pleno engajamento em situações que possibilitem reais mudanças sociais e políticas que os indivíduos julguem pertinentes, considerando não somente contextos educacionais, mas também a sociedade como um todo.

À vista disso, conseguimos identificar que a apropriação e a atuação da autonomia não ficariam restritas aos contextos de aprendizagem formal, mas poderiam servir de base para arregimentar processos de mudanças em outras áreas da vida em sociedade. Dessa forma, com essa visão de autonomia, podemos eleger uma definição conceitual de autonomia que abarque não somente a proposta desse construto para o contexto educacional, mas também para os contextos recorrentes da vida social dos indivíduos. Nesse sentido, trazemos a definição de Paiva (2005) para autonomia no ensino:

[...] autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2005).

Do exposto, percebe-se que a definição de autonomia proposta pela autora, e adotada por este artigo, contempla não somente fatores psicológicos e pessoais ligados à aprendizagem, mas

também o papel da interação, fatores externos e a relevância da avaliação, tanto como aprendiz de LE, como cidadão do mundo. Nesse sentido, conforme destacado por Paiva (op. cit.) a avaliação tem uma importância ímpar para o desenvolvimento da autônoma. Contudo, urge-nos questionar: que tipo de (auto) avaliação deve ser feita? Na próxima seção, abordaremos os conceitos mais relevantes na área de avaliação, mais precisamente, na avaliação no ensino de LE para, em seguida, problematizarmos a avaliação na autonomia e propor um possível caminho para consolidação de uma proposta condizente para (auto) avaliar o desenvolvimento autônomo abarcando todas as complexidades que a natureza desse movimento exige.

Avaliação: a chave do sucesso ou o controle do processo?

A temática da avaliação no ensino de língua tem sido uma tônica bastante recorrente nos estudos sobre os processos de aprendizagem/aquisição de LE. Os autores têm se voltado para a problematização quanto à efetividade e propriedade que esse recurso deve ter no processo de desenvolvimento da competência linguística de um aprendiz. Avaliações somativas e que se preocupam somente com o produto final e acabado têm perdido cada vez mais espaço por métodos avaliativos que destacam o processo e colocam em relevo a formação do aprendiz ao longo de um período estabelecido de tempo.

Sobre isso, Bachman (1990) pontua a existência de dois tipos de métodos avaliativos: a avaliação *da* aprendizagem e avaliação *para* a aprendizagem. A primeira delas ocorre após a aprendizagem ter ocorrido e objetiva identificar se a aprendizagem ocorreu e se foi efetiva. Ao passo que a segunda se refere ao processo de buscar e interpretar evidências, para uso dos aprendizes e dos professores, sobre estágios de desenvolvimento da aprendizagem, para onde precisam ir e de que maneira.

Dessa forma, é possível afirmar que dependendo do propósito dos professores e aprendizes, uma avaliação ocorre em detrimento de outra. A busca por métodos mais semelhantes à avaliação *para* aprendizagem (BACHMAN, op. cit.) tem sido bastante representativa e latente no ensino de LE, especialmente quando pensamos no efeito que esse recurso tem no processo de desenvolvimento de uma competência linguística. Exames internacionais de proficiência de

língua estrangeira buscam avaliar a proficiência adquirida de um aprendiz, mas sem observar propriamente o processo pelo qual cada um dos aprendizes, autonomamente ou não, passou para atingir determinado nível de competência em uma dada LE.

Scaramucci (2006) afirma que ensino e avaliação são indissociáveis e mantêm uma relação simbiótica, ou seja, a presença de um acarreta a existência de outro. O ponto principal dessa questão é trazer tais avaliações somativas para uma perspectiva mais processual, colocando a avaliação mais próxima do método de ensino e das vantagens de se avaliar para a aprendizagem efetiva. Scaramucci (op. cit.) ao afirmar que o ensino e a avaliação guardam estreita relação reconhece que, de forma alguma, esta última não deve ser relegada ao final da empreitada da aprendizagem, especialmente se for de maneira autônoma, mas sim, permeada durante todo o caminhar em direção à apropriação do conhecimento por parte dos aprendizes.

Essa mudança de consciência quanto à avaliação presente em todo o processo pode ser iniciada quando se pensa na validade da avaliação para o processo formativo do aprendiz. Henning (1987) pondera que a validade de uma avaliação deve estar atrelada a um propósito claramente estabelecido, no qual a avaliação seja definida para um fim. Nas palavras dele:

Um teste é válido na medida em que mede o que deve medir. Assim, o termo válido, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado pela preposição “para”. Qualquer teste, dessa forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros (Henning 1987, p. 96).

Dessa forma, a validade de um teste deve estar claramente estabelecida por propósitos delineados. Avaliar *por* avaliar deve ceder lugar para avaliar *para* formar. Em termos de avaliação da aprendizagem autônoma, esse delineamento deve ser ainda mais claro, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem autônoma segue um caminho diferente. Adotam-se métodos de aprendizagem diferentes, percursos diferentes, e por consequência, avaliações diferentes. Esse é o ponto mais complexo, dificultoso e alvo deste artigo, pois de que maneira podemos avaliar um processo, que em última instância, é o próprio objetivo? Em outras palavras, como avaliar a aprendizagem autônoma de um aprendiz, uma vez que ao averiguar a existência da autonomia, já estamos constatando o atingimento do objetivo?

Na próxima seção trataremos da avaliação da autonomia na aprendizagem de LE em uma breve revisão sobre o que as pesquisas que serviram de base para este artigo dizem. Exporemos alguns argumentos contra a avaliação da autonomia, em seguida, traremos algumas evidências em favor desse tipo de avaliação, para posteriormente, apresentar a proposta deste artigo, acreditando na possibilidade de se (auto) avaliar a autonomia de maneira adequada, valorativa e processualmente orientada.

Avaliando a autonomia: um novo jeito de olhar

A ocorrência da (auto) avaliação na autonomia é uma proposta que não é unanimemente aceita pelos pesquisadores, especialmente, quando voltamos para a questão da autonomia no ensino de línguas estrangeiras. Embora possa se observar muitas pesquisas que advogam pela avaliação do desenvolvimento autônomo, muitas outras argumentam que a avaliação para essa maneira outra de se aprender pode interferir negativamente no andamento do processo.

Os autores, cujas obras foram consultadas neste artigo, que se mostram contrários à avaliação na autonomia levantam argumentos relacionados à validade e à precisão da avaliação para mensuração de aspectos autônomos desenvolvidos pelos aprendizes. Benson (2001) nos mostra que a avaliação para a autonomia é ainda um pouco problemática, uma vez que, para ele, a autonomia é desenvolvida em variados níveis de complexidade. Dessa forma, uma avaliação, para ser válida, deveria contemplar verdadeiramente todos esses níveis de desenvolvimento de maneira plena e verdadeira. Além disso, Benson (op. cit., p. 53) pontua que nossa habilidade para medir tais níveis de autonomia é ainda muito limitada, uma vez que se sabe ainda muito pouco sobre os estágios pelos quais os aprendizes passam ao desenvolver sua autonomia em diferentes contextos de aprendizagem.

Mais que isso, a autonomia se desenvolve por um processo altamente irregular e variável. Nesse sentido, uma avaliação institucional somativa, por exemplo, poderia deixar de contemplar esses variados estágios, nivelar os diferentes níveis e se focar em aspectos do produto final e menos do processo de desenvolvimento. Mais que isso, Benson (op. cit., p. 51) afirma que embora nós possamos identificar e lista um apanhado de comportamentos os quais podemos

considerar como tentativa de controlar e desenvolver o aprendizado de maneira autônoma, não se pode afirmar que tais comportamentos sejam indícios consistentes de que um aprendiz é autônomo.

Little (1991) endossa essa visão contrária à avaliação para a aprendizagem autônoma retomando a proposição de que a autonomia é um construto multidimensional e, como tal, sua mensuração não é linear nem quantificável em termos de uma avaliação somativa. Além disso, Little (op. cit.) também faz questão de ressaltar que a autonomia é uma capacidade psicológica, por isso deve ser exercitada pelo aprendiz. No exercício dessa capacidade, o indivíduo pode adotar os mais variados comportamentos autônomos, dependendo de sua idade, experiência prévia de aprendizagem de LE, necessidades e anseios e, principalmente, do contexto de aprendizagem.

Dessa forma, não seria possível instituir uma avaliação que pudesse responder à altura dessa capacidade psicológica e multidimensional mensurando-a em todos os seus aspectos fundamentais.

Benson (2001) ainda acrescenta que quaisquer comportamentos autônomos devem ser iniciados por vontade do aprendiz – self-initiated – para que seja efetivamente uma aprendizagem autônoma e um desenvolvimento pleno e consistente. Se essa vontade do aprendiz for gerada em resposta a uma demanda vinda do professor e/ou avaliador do processo, talvez, argumenta o autor (op. cit.) possa se comportar de maneira ao que o outro espera dele, e não de maneira autônoma e alinhada à sua vontade enquanto aprendiz.

Mais que isso, Benson (op. cit., p. 52), reiterando a visão de capacidade psicológica de Little (1991), afirma que a autonomia se manifesta em situações nas quais os aprendizes reagem de maneira implícita ou explícita, dependendo do contexto. Esse fato é determinante para argumentar contra as proposições de avaliação para a autonomia, uma vez que a implicitude dos comportamentos psicológicos pode não ser tão facilmente mensuráveis, e por conseguinte, avaliáveis em termos de uma avaliação formal ou institucional.

Embora os mencionados autores se refiram à avaliação institucional somativa como não apropriada para avaliar com propriedade e validade o desenvolvimento autônomo da aprendizagem de LE, os autores reconhecem que, em última instância, a autonomia deve

estimulada para instrumentalizar os aprendizes com ferramentas com as quais eles possam gerenciar e tomar o controle de sua aprendizagem por completo. Sobre isso, Voller (1997) assevera que uma dada abordagem de ensino que deseje potencializar a autonomia deve “transferir o controle para o aprendiz” (p. 112). Dizer isso significa mudar o lugar comum que os atores sociais estiveram durante muito tempo e ressignificar os papéis e as responsabilidades de cada um quando do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Se voltarmos à definição de Scaramucci (2006) sobre avaliação no ensino de línguas, para a qual o ensino e a avaliação têm uma relação indissociável e simbiótica, uma vez que a presença de um acarreta a existência de outro e confrontarmos com a proposta de Voller (1997) de transferência de controle para o aprendiz, veremos se o aprendiz deve assumir todo o controle de sua aprendizagem autônoma, aquele também deve se responsabilizar pela escolha do conteúdo, método de aprendizagem e pela avaliação também, uma vez que tudo está interconectado.

Contudo, é coerente se questionar: de que maneira deveria ser escolhida e conduzida essa avaliação? Boud (2002) nos diz que a avaliação no ensino de LE influencia as decisões que os aprendizes fazem a respeito da maneira *como* desejam e o *que* aprender. Dessa forma, a avaliação pode ser pertinente se considerarmos contextos educacionais que reconhecem e favorecem a autonomia como uma alternativa para a aprendizagem. O’Leary (2007) advoga pela inclusão da avaliação nos programas de aprendizagem autônoma em contextos institucionais, pois, segundo ela (op. cit.), a não inclusão desse aspecto poderia sugerir aos aprendizes que a avaliação não é uma etapa importante.

Além disso, o controle dos aprendizes autônomos implica em uma mudança do poder dentro e fora da sala de aula, acompanhada da mudança de papéis, no qual o professor deixa de ter um papel de detentor do conhecimento e interventor direto, para uma figura de parceiro e facilitador do processo. Assim, a avaliação deveria refletir toda essa mudança de papéis, de tomada de poder, mudança de foco e alternância de responsabilidades.

Para referendar essa proposta, O’Leary (2006) conduziu um estudo utilizando as três dimensões da autonomia de Benson (2001) – técnica, psicológica e política – com aprendizes de francês no último ano do curso de língua. O objetivo era analisar os relatos de autoavaliação que os aprendizes expressaram em seus portfólios de avaliação, cujo acesso para leitura era permitido

somente à pesquisadora. O estudo pode concluir que a autoavaliação e avaliação institucional claramente têm um importante papel no desenvolvimento da autonomia nos aprendizes de LE e o que irá determinar o sucesso da empreitada da avaliação é a natureza desta.

Nesse sentido, é possível afirmar que tão importante quanto avaliar é o cuidado em conduzir essa avaliação. O’Leary (op. cit.) ainda pontua que a autoavaliação, seja ela *para* ou *como* aprendizagem, deve focar tanto no processo quanto no resultado da aprendizagem autônoma, uma vez que esse mecanismo aprimoram a experiência de aprendizagem e estimulam ainda mais o desenvolvimento autônomo em LE.

Champagne (2001), em sua pesquisa, também ressaltou a importância da autoavaliação para a aprendizagem autônoma no ensino de LE. O autor conduziu uma pesquisa-ação na qual, em um primeiro momento, ele observaria o desempenho dos aprendizes por meio de testes de proficiência em língua inglesa para averiguar a apropriação de conhecimento linguístico. Em seguida, por meio de entrevistas e análise qualitativa das autoavaliações nos portfólios, Champagne pode constatar que o papel da autoavaliação era crucial para condução coesa da aprendizagem autônoma, uma vez que os aprendizes podiam expressar o que julgavam inconsistente em sua aprendizagem e, com a ajuda do pesquisador, contornar da maneira mais adequada respeitando as características individuais.

O estudo desse autor também ressaltou a necessidade de a autoavaliação e a avaliação institucional do processo serem partes integrais do programa de aprendizagem autônoma. É esse entendimento que o presente artigo adota. Consideramos a necessidade de autoavaliar-se como uma tônica para o ensino-aprendizagem de LE de maneira autônoma, uma vez que, conforme preconiza Champagne (2001), O’Leary (2007) e Scaramucci (2006), a avaliação e o ensino são parte de um processo maior e, por conta disso, não podem ser dissociadas. Pelo contrário, devem estar cada vez mais integradas e refletirem uma o espectro da outra, para que a avaliação seja válida para o ensino e o ensino viabilizador da avaliação.

Letramento em (auto) avaliação: possíveis caminhos

Nesse entendimento sobre a importância da avaliação para o ensino, propomos que a autoavaliação e/ou a avaliação institucional da aprendizagem autônoma de LE sejam conduzidas com um aporte teórico do letramento, proposto por Gee (1996). Mas o que quer dizer letramento em avaliação?

Johnston (2005, p.685) nos mostra que o mundo social está em constante e rápida transformação. De certa forma, a única certeza que temos é a da mudança rápida, contínua e permanente. Estamos inseridos em contextos cada vez mais multilinguísticos e multiculturais que estão rompendo com quaisquer barreiras outrora existentes. Nesse sentido, devemos preparar os aprendizes para enfrentar todas essas mudanças e se adaptarem a novos cenários e novos contextos de aprendizagem de LE. Para tanto, as propostas de letramento e letramento crítico se mostram bastante adequadas e pertinentes a tais situações de incertezas.

Ainda segundo o autor (op. cit., p. 685), nesse contexto, para incluir e preparar os aprendizes para enfrentar essas mudanças, seria necessário o trabalho com o letramento pautado em cinco características principais a serem assimiladas pelos aprendizes: a resiliência, flexibilidade, autodirecionamento, abertura e a colaboração. Dentre todas essas características, podemos destacar a resiliência e o autodirecionamento como particularmente interessantes para este artigo, sem contudo, desmerecer os demais aspectos levantados pelo autor.

A resiliência diz respeito à disposição para manter o foco na aprendizagem em face de quaisquer dificuldades (*idem, ibidem*), ao passo que o autodirecionamento assevera que o aprendiz deve gerar e negociar critérios de autoavaliação para qualidade do material escolhido, do conteúdo, de seu desempenho na aprendizagem, aplicar tais critérios, argumentar consigo de maneira consistente e negociar com um parceiro mais competente e/ou um professor oportunidades de melhoria. Todo esse processo viabilizaria a independência e a interdependência nos contextos de aprendizagem autônoma. (*Idem*, p. 686).

Dessa forma, a partir do trabalho com essas duas características, poderíamos estimular uma autoavaliação ancorada em perspectivas que pudessem ao mesmo estimular a autonomia técnica e a psicológica de Benson (2001), já com vistas à política. Esse aporte do letramento para

autoavaliação toma contornos ainda mais consistentes se pensarmos quão relevante é o efeito retroativo que a autoavaliação tem na aprendizagem autônoma. Segundo Gardner (2000), a autoavaliação é particularmente proveitosa para o ensino de LE, pois pode ser utilizada de variadas maneiras dentro do ensino, desde o retorno imediato para mensuração da aprendizagem, passando pelo diagnóstico das estratégias de aprendizagem e indo até a construção da autoconfiança e do ganho na aprendizagem (p.50).

Esses efeitos relacionados à confiança e ao ganho na aprendizagem somados à possibilidade de desenvolvimento da resiliência e do autodirecionamento, justificam as discussões empreendidas neste artigo em duas instâncias: primeiramente, a real possibilidade de se utilizar a (auto) avaliação na aprendizagem autônoma no ensino de LE, em contextos educacionais institucionais ou não. Os estudos de Champagne (2001) e O’Leary (2007) concluíram as vantagens reais sobre a inclusão da avaliação na aprendizagem autônoma de LE. Conclusões estas que corroboram a proposta de Scaramucci (2006) sobre a não dissociabilidade do ensino e da avaliação.

Segundo, sobre os benefícios de se utilizar o aporte teórico do letramento para endossar mais consistentemente a inclusão integral da (auto) avaliação na autonomia. Gardner (2000) ressalta as vantagens para o aprendiz da autoavaliação no ensino de LE – individualização, reflexão, motivação, avaliação de progresso, monitoramento e suporte – porém, acreditamos que todas essas vantagens podem ser melhor aproveitadas em termos de desenvolvimento da autonomia se forem acreditadas pelos percursos teóricos do letramento, mais especificamente, aqueles propostos por Johnston (2005).

À vista disso, podemos afirmar que a aprendizagem autônoma deve guardar um espaço considerável para a avaliação durante o desenvolver de seu processo, pois embora alguns autores argumentem dos não-benefícios de tal procedimento da aprendizagem, acreditamos pelos argumentos expostos que a avaliação e autonomia devem realizar o trabalho de viabilizar o conhecimento aos aprendizes a quatro mãos, na qual a autonomia mostra um possível caminho e a avaliação mostraria o jeito de caminhar. Nesse sentido, a relação seria sempre de duas vias, na qual a autonomia representaria uma via e a avaliação outra e ambas sempre em sintonia.

Contudo, para que essa sintonia esteja sempre alinhada é necessário estabelecer, mediante aderência à perspectiva do letramento juntamente com a da avaliação, como deve ser conduzida uma avaliação no contexto da aprendizagem autônoma. O presente artigo adota a proposição de Chappius (2011) e propõe uma expansão na proposta do autor a partir da inclusão dos pressupostos do letramento de Johnston (2005).

Para Chappius (2011, p. 11), toda avaliação de aprendizagem deve primar pelo desenvolvimento de características principais:

- 1) Propósitos claros: todos os processos avaliativos e seus resultados devem servir para propósitos claros e apropriados à aprendizagem dos aprendizes. Primeiramente, faz-se necessário identificar as expectativas e anseios dos indivíduos, colocando em relevo informações cruciais como experiências prévias, interesses, motivações, estratégias de aprendizagem e estilos. Posteriormente, inculcar nos aprendizes as diferenciações de avaliação formativa e somativa, primando pela primeira;
- 2) Objetivos claros: a avaliação deve refletir claramente os objetivos de aprendizagem do aprendiz. Nessa característica é possível pontuar claramente a necessidade de uma autoavaliação bem direcionada, pois uma vez estabelecido os propósitos para tal, também é necessário traçar os objetivos. Uma autoavaliação clara tem o poder de conduzir um aprendiz a níveis mais altos e melhores. Chappius (op. cit.) propõe entre outras sugestões, que os objetivos iniciais devem ser exequíveis e baseados no autoconhecimento do aprendiz, a fim de que se tornem parte do processo e não um item à parte.
- 3) Adequação: os objetivos de aprendizagem são traduzidos para uma autoavaliação que os transforme em resultados acurados. Nesse ponto, podemos identificar a proposta de autodirecionamento de Johnston (2005), uma vez que por meio desse, os aprendizes podem focar em estratégias e estilos de aprendizagem que funcionem efetivamente em seu desenvolvimento rumo à competência linguística em LE.

- 4) Efetividade: esse aspecto diz respeito aos resultados da avaliação. OS resultados devem funcionar para aumentar as conquistas dos aprendizes quando aprendizagem de uma LE. Os resultados devem bem administrados e combinados para gerar um conjunto de instruções para viabilizar melhorias no processo. Além disso, para proposta de avaliação que contemple a atuação de um parceiro mais competente ou de um professor, esse passo é fundamental, pois nesse momento o aprendiz tem condições de receber retornos sobre sua aprendizagem e potencializa-los.

- 5) Envolvimento do aprendiz: por meio da avaliação institucional da autonomia, mais especificamente, da autoavaliação, os aprendizes participam ativamente do processo de avaliação, pois como são os principais interessados, devem permear todo o processo. Por meio do envolvimento dos aprendizes, é possível estabelecer além de objetivos claros, critérios de qualidade e tempo para o atingimento daqueles. Além disso, o envolvimento em todas as fases, tanto inicial quanto final, possibilita a manifestação da resiliência na aprendizagem do aprendiz, uma vez que, o aprendiz entende que deve manter o foco na aprendizagem, a despeito de quaisquer dificuldades verificadas durante o processo avaliativo.

Do exposto, é possível afirmar que a autonomia sendo um construto complexo como o é, a avaliação da autonomia deve seguir os mesmos passos para estar em sintonia e poder avaliar de maneira consistente e válida. Ressaltamos o entendimento de que acreditamos que há espaço para a autoavaliação e a avaliação institucional dentro da aprendizagem autônoma de línguas, desde que os métodos avaliativos se mostrem válidos, com propósitos claramente estabelecidos e fomentadores de mudanças e viabilizadores de melhorias no processo de desenvolvimento de competência em LE.

Considerações finais

No início deste artigo, começamos por questionar algumas perguntas que julgamos pertinentes ao assunto aqui abordado. Primeiramente, abordarmos a maneira como a avaliação deveria ser conduzida dentro do contexto de aprendizagem autônoma. Scaramucci (2006) assevera que o ensino e a avaliação são indissociáveis e simbióticos, pois a existência de uma acarreta a ocorrência da outra. Nesse sentido, a condução dessa avaliação deve estar em consonância com o método de ensino escolhido pelos aprendizes ou empregado pelos professores para os aprendizes. Se a forma de alcance do conhecimento for autônoma, assim também deve ser a (auto) avaliação. Uma avaliação para a autonomia deve contemplar todos os seus aspectos intrínsecos e mostrar sua validade na identificação de propósito e no delineamento de objetivos.

Para tanto, é necessário lançar mão de um aporte teórico que garante que a avaliação poderá alcançar esse status maior que é o da autonomia. Nesse artigo, identificamos o letramento como o conjunto teórico que melhor pode atender a essa demanda de avaliação, que é inerente à atividade de aprender. Dessa forma, levantamos alguns aspectos do letramento para subsidiar uma proposta de autoavaliação que possa contemplar todos os aspectos esperados para um desenvolvimento autônomo, desde os objetivos para aprender até o envolvimento total do aprendiz na tarefa de avaliar, o que pode responder a segunda pergunta da introdução deste artigo.

Com esta proposta de avaliar a autonomia desejamos não somente fazer um diagnóstico do processo, mas sobretudo, apresentar um conjunto de argumentos e práticas que possam melhorar continuamente o processo de aprender autonomamente, visto que esse processo nunca cessa.

Não desejamos encerrar o assunto ou propor uma única visão sobre esse fenômeno. Pelo contrário, acreditamos que este assunto se mostra mais fascinante à medida em que mais estudado e esmiuçado em termos de construção teórica. Esperamos que assim como o letramento tem mostrado um novo caminho para avaliar, este artigo mostre um novo jeito de caminhar, tanto rumo à autonomia, quanto rumo a uma avaliação condizente e apropriação efetiva do conhecimento.

Referências

- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990.
- BENSON and P. VOLLER. *Autonomy and Independence in Language Learning*: 132-49. London: Longman, 1997.
- BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Longman, 2001.
- BOUD, D. *Assessment and learning: Contradictory or complementary?* In: P.Knight (Org.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page, pp. 35-48, 2001.
- CHAMPAGNE, V. The assessment of learner autonomy and language learning. In Dam, L. (Org.) *Learner Autonomy: new insights*. Aila review 15, 2001.
- CHAPPUIS, J. *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right - Using It Well*. London: Pearson, 2011.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.
- GARDNER, D. Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters* 7, 2000.
- GEE, J.P. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis, 1996.
- Henning, G. *A Guide to Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HOLEC. H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford:Pergamon, 1981.
- JOHNSTON, P. Literacy assessment and the future. *International reading association*. 2005.
- KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In Nunan, D. (Org.) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- LITTLE, D. *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.

- LITTLE, D. *Autonomy and autonomous learners*. Oxford : Oxford University Press : 2000.
- MCMAHAN, M. *Social constructivism and the World Wide Web – a paradigm for learning*. Australia : Perth, 1997.
- MOURA FILHO, A. C. L. *O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.12, n.1, p.253-283, jan./jun. 2009.
- O’LEARY, C. Should Learner Autonomy be assessed? Palestra proferida em Kanda University of international studies, Chiba, Japão, Outubro de 2007.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. Aquisição, ensino e autonomia do aprendiz de LE: da pedra lascada ao século XXI. Palestra de abertura do II FILE – Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – Pelotas, 2002.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador, Sobre a importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, Lucia; DOS SANTOS, Susane Silveira (Orgs.). Ensino e aprendizagem de línguas. Ijuí: Unijuí, 2006.
- VOLLER, Peter. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Orgs.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman, 1997.

O ENSINO DE GRAMÁTICA: OUTRAS PERSPECTIVAS

Alexandre Leidens¹
Paulo Marçal Mescka²

RESUMO: Os maus resultados obtidos pelo ensino de gramática tradicional, baseado, principalmente, na gramática normativa, em aulas voltadas à mera identificação e classificação de palavras, abre a possibilidade para que novas perspectivas de ensino tomem uma amplitude maior. Nessa linha, o projeto de extensão “O Ensino de Gramática: muito além do conceito”, objetiva principalmente, trabalhar com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede pública estadual, analisando e propondo alternativas científicas adequadas ao ensino de gramática. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa serão pautadas sob uma perspectiva analítico-reflexiva, saindo do convencional, em que o professor passa o conteúdo pronto, para serem utilizadas como estudo, análise e reflexão da língua a partir da observação de seu uso. Para isso, a análise e reflexão de aspectos do uso da língua farão com que o aluno, gradativamente, aumente suas possibilidades de domínio da mesma. Dessa forma, o ensino de gramática está comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa. Salienta-se que, para a consecução dos objetivos propostos, foram realizados vários seminários de estudos com os professores atuantes na rede estadual de ensino, em que, primeiramente, se analisou o material didático disponível para o ensino de gramática. Após essa etapa, elaborou-se uma proposta didático-metodológica ao ensino de gramática. Essa proposta, posteriormente, foi publicada no Caderno Temático “Redação e Gramática: um novo fazer pedagógico”, e disponibilizada aos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas estaduais de Erechim/RS e região.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Análise. Reflexão.

ABSTRACT: The bad results obtained by the teaching of traditional grammar, mainly based on grammar normative, classes directed on the mere identification and classification of words, opens the possibility for new teaching perspectives to take a greater extent. Along this line, the extension project "Teaching Grammar: Beyond the concept," aims principally work with Portuguese Language teachers of elementary school of public schools, analyzing and proposing appropriate scientific alternatives the teaching of grammar. In this way, the Portuguese Language classes will be guided under a reflexive-analytical perspective, leaving the conventional, in which the teacher passes the contents ready to be used as study, analysis and reflection on language based on the observation of its use. For this analysis and reflection of aspects of language use will cause the student to gradually increase your chances of the same domain. Thus, the teaching of grammar is committed to the development of the communicative competence of the student, the main objective Portuguese Language classes. It is emphasized that for achieve the proposed objectives, several seminars with active studies in state public network schools, wherein, first, was analyzed the courseware available for teaching grammar teachers were conducted. After this step, we elaborated a didactic-methodological proposal to teaching grammar. This proposal was subsequently published in the Notebook Theme "Writing and Grammar: a new pedagogical doing" and made available to teachers of Portuguese language in public schools Erechim/RS and the region.

Keywords: Teaching grammar. Analysis. Reflection.

¹ Graduando do VI semestre do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – xandyleidens@hotmail.com

² Mestre em Língua Portuguesa – professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – mescka@uricer.br

Introdução

O professor de Língua Portuguesa tem um importante papel na educação contemporânea: desenvolver a competência comunicativa do estudante. Essa é, sem dúvida, a maior tarefa do ensino de Língua na escola. Sendo assim, muitos autores estudam esse tema, Travaglia (2011) defende que o desenvolvimento da competência comunicativa possibilita ao falante utilizar cada vez um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. O mesmo autor (2011) afirma que se a gramática for entendida como um conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizados para uso em situações concretas de interação comunicativa, a gramática estará ligada à qualidade de vida, pois quanto maior forem os recursos dominados pelo falante, melhor será o seu desempenho linguístico. Um falante com essas capacidades bem desenvolvidas poderá ter uma qualidade de vida maior, pelo fato de conseguir se colocar como sujeito nas relações sociais e utilizar a língua na consecução de seus objetivos. Dessa forma Travaglia (2011) conclui: "Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas (...) será um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante". Enfim, é fundamental que o mesmo seja organizado visando à habilidade comunicativa do aluno.

No entanto, as competências acima referidas não estão sendo desenvolvidas pela escola. Indicadores de qualidade e desempenho escolar, assim como pesquisas educacionais comprovam que as crianças e jovens brasileiros estão saindo da escola sem desenvolver o mínimo esperado quanto à leitura e à escrita.

A pesquisa intitulada "O ensino de Gramática: uma radiografia" desenvolvida com professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de Erechim/RS e região do Alto Uruguai gaúcho, mostrou que a maior parte do tempo destinado à Língua Portuguesa em sala de aula é preenchida com o ensino de gramática, prevalecendo o ensino normativo e prescritivo. Assim, sobressaem aspectos morfológicos e sintáticos, de tal forma que as nomenclaturas e classificações seguem sustentando a predominância do ensino tradicional na escola.

As convicções da grande maioria dos professores participantes da pesquisa (91%) são de que ensinando gramática estarão ensinando os alunos a ler, escrever e falar melhor. Há, ainda, explícito nos resultados, uma grande preocupação com a ortografia e identificação de termos gramaticais. Isso comprova a existência da crença de que o ensino de regras gramaticais tornará possíveis, sozinho, o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e fala (MESCKA; ROCHA, 2011).

A importância de estabelecer-se uma parceria entre os professores do Curso de Letras da URI - Erechim e a comunidade escolar, bem como a necessidade de integrar os resultados da pesquisa de iniciação científica com a prática extensionista, justificam o projeto de extensão “O ensino de Gramática: muito além do conceito”, que objetiva principalmente, trabalhar com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede pública, analisando e propondo alternativas científicas adequadas ao ensino de gramática.

Outrossim, o projeto de extensão se propôs a analisar o material didático disponível para o ensino de gramática, focalizando: o que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar e como ensinar; elaborar propostas metodológicas contextualizando-as através dos gêneros textuais apropriado ao ensino fundamental, com base na gramática reflexiva; e, publicar, por recursos virtuais, as alternativas didático-metodológicas elaboradas durante o projeto.

Fundamentos Teóricos

Inegavelmente, o trabalho com a gramática, objeto de ensino de Língua Portuguesa, na maioria das escolas brasileiras, tem sido um assunto de grande polêmica e tem dividido opiniões, sobretudo de professores, quanto à importância do seu ensino para a formação de leitores produtores de textos.

Sabe-se que, hoje, o principal objetivo do ensino de língua materna é o desenvolvimento da capacidade de comunicação, tanto oral como escrita, de uma língua que o usuário domina. No entanto, o que se vê nas escolas, mais frequentemente, é que a maior parte do tempo disponível para o trabalho com a língua tem sido destinada a atividades que

envolvem a memorização de regras e conceitos dos conteúdos da gramática normativa, e apenas uma pequena parcela desse tempo é voltada para o trabalho com a leitura e a produção de textos (LEDUR, 1996). Ano após ano, a escola tem se preocupado em ensinar a forma “correta” de falar e escrever, por meio de regras e exemplos tidos como bons para serem imitados, sem levar em conta as dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo nem o uso efetivo da língua numa situação de interação verbal.

O resultado disso são aulas enfadonhas, alunos que não aprendem a elaborar textos nem assimilam a gramática, além do fracasso, tanto na escola como na vida. Dizem, na grande maioria das vezes, que não sabem e não gostam de português.

Trabalhar com Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a leitura e para a produção de textos orais e escritos dos mais variados gêneros.

Sírio Possenti corrobora:

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. (...) Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua (POSSENTI, 1996).

A gramática é necessária para que haja comunicação. Mesmo que o falante a ignore, ele usa a sua competência linguística internalizada para dar sentido ao que fala, ou escreve. Segundo Luís Carlos Travaglia (2009) a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas, também, sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa.

Cientes disso, os professores entenderão a ligação entre o ensino de gramática e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Por isso, há uma preocupação em

se fazer um ensino de Língua pertinente para falantes nativos. Caso contrário, o ensino se desvirtua da língua usual, e, por consequência, fica sem significado algum para o aluno.

Não há razão para o estudante continuar decorando regras de gramática, repletas de exceções, sem entender o que está estudando. Dessa forma, ele passa horas memorizando definições feitas previamente, sem pensar nelas enquanto língua, sem haver questionamento, análise e posicionamento quanto ao conteúdo. Consequentemente

tudo se mistura numa imensa confusão, agravada pelas pressões sociais em torno do ideal de um falar correto, supostamente mais perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva. E o resultado é que, quando se sai da escola, se sai muito mais confuso, com uma visão de língua deturpada, reduzida e falseada, terreno muito propício à gestação de preconceitos e de simplismos incabíveis (ANTUNES, 2007).

Portanto, é urgente uma reforma no ensino de gramática, para que se possa ver na língua mais elementos do que apenas erros e acertos de terminologia.

Em razão da realidade escolar acima relatada, o ensino de gramática em uma concepção analítico-reflexiva ganha força. A gramática reflexiva é uma gramática em explicitação, surge da reflexão baseada no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina ou não, conscientemente (TRAVAGLIA, 2009).

O trabalho com a gramática em uma perspectiva analítico-reflexiva se abstém das aulas expositivas, em que se passa a teoria gramatical pronta ao aluno. Pelo contrário, elaboram-se atividades que, de certo modo, levam os alunos a redescobrir elementos já postos por linguistas, de tal sorte que se faz uma reflexão norteada à explicitação de fatos da língua.

Desse modo, a aula de gramática deixa de ser uma afirmação da autoridade do professor, para se tornar um laboratório de estudos em que os alunos constroem o conhecimento com o auxílio docente. A partir de práticas de observação e reflexão, o indivíduo perceberá a constituição e o funcionamento da língua. Por conseguinte, o mesmo,

agregando possibilidades à sua competência comunicativa, será capaz de produzir textos com os efeitos de sentido que desejar.

Além disso, o ensino de gramática em uma perspectiva analítico-reflexiva desenvolverá o raciocínio lógico-científico do aluno. A partir da análise, reflexão e avaliação de possibilidades da língua, ele será desafiado a dar respostas e a pensar de maneira coerente. Vieira destaca:

A partir dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, deve-se promover o raciocínio lógico-científico do aluno, com base em atividades reflexivas, para que ele desenvolva o conhecimento (...) de modo a fazer opções linguísticas conscientes na produção de textos orais e escritos (VIEIRA, 2013, p 101).

Dessa forma, o ensino de gramática estará atrelado a todas as outras competências – não só linguísticas – a serem desenvolvidas pelos alunos. Se configura, então, uma interdisciplinaridade, na qual é passível a afirmação de que

O objetivo de desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, de ensinar a fazer ciência é um objetivo educacional mais amplo e não especificamente do ensino de língua materna. Para atender este objetivo, o professor deverá buscar desenvolver no aluno a habilidade de, diante de fatos e fenômenos do mundo (natural ou social) ser capaz de observar, formular hipóteses e buscar sua comprovação ou falsificação (TRAVAGLIA, 2011, p 102).

Assim, as aulas de gramática terão um teor de pesquisa. Os alunos, por sua vez, desenvolverão a sua capacidade de raciocinar, pensar e sua independência intelectual. É interessante perceber que, de certa forma, os alunos poderão aprender sozinhos, tendo a possibilidade de concordar com o conhecimento já existente, criticá-lo e criar um conhecimento inédito. O estudante perceberá que as normas sociais de uso da língua são escolhas baseadas em muitos fatores, por vezes não linguísticos.

Pode-se dizer, também, que a gramática passa a ser trabalhada sob uma perspectiva de ação-reflexão-ação. O aluno atua naturalmente, em princípio, como usuário da língua. Por meio das aulas de Língua Portuguesa, ancoradas na gramática reflexiva, é levado à observação, análise e reflexão sobre a língua, e, em virtude disso, aumenta o seu repertório linguístico. Assim, eleva sua competência comunicativa, que o fará ter mais subsídios ao utilizar a língua em situações de comunicação oral e/ou escrita. Afinal, segundo Castilho (2012) o ensino da língua é muito mais uma reflexão sobre ela do que outra coisa.

De fato, o ensino de gramática analítico-reflexiva é uma inversão da ordem tradicional de ensino. Nesse sentido inicia-se com a formulação de perguntas, para que juntos, professor e aluno, cheguem às respostas. Embora o professor seja o condutor da atividade, anda junto com seus alunos neste circuito de descobertas.

Reiterando, “o tratamento da língua materna tem esse objetivo maior entre seus falantes: provocar a indagação, desenvolver o espírito crítico que se espera de cidadãos de uma democracia” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p 14).

Material e Métodos

Na fase inicial do projeto, o bolsista realizou leituras e fichamentos de obras¹ que abordam as concepções do ensino de gramática, buscando um tratamento científico das atividades de linguagem, oferecendo reflexões sobre a língua portuguesa na escola e, sobretudo, apresentando sugestões de práticas docentes.

Fez-se contato com a 15ª Coordenadoria Regional da Educação – CRE, além de direções de escolas públicas de Erechim e região. Este contato visou à sondagem quanto ao interesse e participação dos professores no projeto de extensão, e o convite para um seminário de socialização das propostas do projeto.

Então, após a apresentação das propostas, foi estabelecido um cronograma de encontros que serviram, primeiramente, como seminários de estudos sobre o ensino de gramática. Enfatiza-se que o trabalho desenvolvido com os professores parceiros deste projeto

¹. Dentre os fichamentos encontram-se obras como Muito além da Gramática, Análise de textos e Lutar com palavras de Irandé Antunes; Por que (não) ensinar Gramática na escola, de Sírio Possenti; Ensino de Gramática de Silvia Rodrigues Vieira; Nova gramática do português brasileiro, de Ataliba T. de Castilho; Gramática e interação e Gramática: ensino plural de Luiz Carlos Travaglia e Dramática da Língua Portuguesa de Marcos Bagno, entre outros.

de extensão baseou-se em um movimento metodológico orientado da observação para a análise, reflexão, levantamento de regularidades, registro, sistematização do conhecimento e uso deste em novas situações comunicativas.

Mais especificamente, pode-se dizer que as atividades foram planejadas e desenvolvidas considerando-se o seguinte processo:

- a) estudo da concepção teórica adotada no projeto de extensão;
- b) seleção do texto-tema que apresente ocorrências linguísticas a serem estudadas;
- c) construção de um “corpus” representativo do aspecto a ser observado (no mínimo 5 ocorrências), a partir das quais se possa realizar uma análise do fato linguístico priorizado, observando possíveis singularidades;
- d) análise do “corpus” (enunciados), promovendo o agrupamento dos dados, a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades;
- e) organização e registro das conclusões a que os professores (alunos) tenham chegado;
- f) apresentação da metalinguagem e correlação conceitual;
- g) exercícios de aprofundamento e generalização sobre os conteúdos estudados.

Resultados

O projeto de extensão “O Ensino de Gramática: muito além do conceito” é uma ação decorrente da pesquisa “O Ensino de Gramática: uma radiografia”, em que ficou clara a necessidade de haver uma mudança na metodologia do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Dessa forma, com os problemas descritos previamente, o projeto se preocupou em analisar, dar respostas e elaborar o material didático-metodológico, para a supressão das lacunas deixadas pelo ensino tradicional, dominante nas escolas.

Para embasar teoricamente o projeto, foi preciso iniciar estudando e debatendo vários aspectos sobre o ensino de gramática. Em decorrência destes estudos, foi possível caracterizar uma série de equívocos tanto quanto às concepções de gramática, como quanto ao seu ensino. Estes equívocos são muito similares aos equívocos relatados por Irandé Antunes no livro “Muito além da Gramática” (2007).

- 1-Língua e gramática são a mesma coisa;
- 2-Basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso;
- 3-Explorar nomenclaturas e classificações é estudar gramática;
- 4-A norma prestigiada é a única linguisticamente válida;
- 5-Toda atuação verbal tem que se pautar pela norma prestigiada;
- 6-O respaldo para a aceitação de um novo padrão gramatical está prioritariamente nos manuais de gramáticas.

Estes aspectos, inevitavelmente ligados ao ensino tradicional de gramática, são muito comuns. No entanto, não levam a percepção de que toda a prática linguística é fundamentada em reflexão, pois o uso da língua exige sempre a utilização de regras e princípios de seleção, recursos da língua que sejam mais adequados para a produção dos efeitos de sentidos que se deseja em determinada situação concreta de interação.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa que for baseado apenas nos aspectos acima elencados inutiliza o ensino de gramática, tornando-o reducionista. Pois, na hora de entender ou de escrever um texto mais complexo, ‘o saber gramática’ se mostra, irremediavelmente, insuficiente (ANTUNES, 2007).

Assim, por meio de debate, tendo em vista as difundidas concepções de gramática mencionadas acima, ficaram definidos alguns princípios norteadores para o projeto. Dentre eles, destacam-se:

- A escola deve ensinar a língua padrão: é basilar que o ensino de Língua Portuguesa objetive ensinar esta variedade linguística, pois o domínio da modalidade culta da língua abre portas ao aluno, o favorece, inclusive socialmente.
- O professor deve ter uma clara noção do que seja uma língua e do que seja uma criança, e como se dá seu aprendizado: somente assim ele saberá a quem dá aulas, e para que ministra essas aulas. Adicionando subsídios ao seu fazer pedagógico.
- Não há línguas fáceis ou difíceis: o professor deve ter em mente que, hoje em dia, com os avanços da Antropologia e da Etnolinguística, não há mais nexos em defender a existência de línguas mais fáceis do que outras. Sabe-se que todas as línguas têm estruturas complexas, que variam por fatores internos e externos, e que todas as línguas servem perfeitamente para as culturas das quais provém. É interessante notar que a cultura e a linguagem se entrelaçam, uma produzindo a outra.
- Quem fala, sabe falar: aspecto simplório, mas de abordagem necessária. Todas as pessoas que falam sabem falar, independentemente de questões socioeconômicas ou quaisquer outros tipos de segregação. Se há a comunicação, a pessoa domina uma gramática, seja qual for sua variedade.
- Línguas uniformes não existem: a língua varia de acordo com fatores internos e externos, principalmente quanto à distinção de classes sociais. Nenhum ser humano fala de maneira idêntica a outro. Desse modo, a possibilidade de todos os indivíduos falantes do português o fazerem da mesma forma não existe.
- A língua não é imutável: ela se modifica com o tempo, naturalmente. Dessa forma, não faz sentido a única referência de gramáticas e aulas de gramática ser a literatura clássica.
- Práticas constantes são mais eficazes do que exercícios: a melhor forma para que o aluno entenda e pense sobre a língua é na observação de suas práticas. A mera análise sintática, deveras descontextualizada, não atribui valor ao ensino de língua. É preferível que se aprenda a língua falando, ouvindo, lendo e escrevendo a estudar sua gramática em uma metodologia tradicional.
- “O que já é sabido não precisa ser ensinado” (POSSENTI, 2000): para que o aluno aumente sua competência comunicativa ele deve conseguir utilizar mais recursos

da língua, que ainda não domina. Para isso, o ensino deve priorizar habilidades que os alunos ainda não desenvolveram.

- Ensina-se língua ou gramática? Saber regras explicitamente não significa saber uma língua, é possível aprender uma língua sem conhecer a gramática da qual é analisada.

Ao longo do projeto de foram debatidos inúmeros temas ligados ao ensino de Gramática. Realizados vários estudos teóricos, de maneira a dar sentido e eficácia a tal ensino. Para isso, foi preciso analisar vários conteúdos, métodos e propostas metodológicas disponíveis ao ensino de Gramática.

Outrossim, partindo da sequência de estudos realizados no projeto, discussões e práticas metodológicas sobre o ensino de gramática, fez-se um Caderno Temático, intitulado “Redação e Gramática: um novo fazer pedagógico”, constando as proposições didático-metodológicas criadas em conjunto, entre bolsista, orientador e professores parceiros. Tais propostas abrangeram vários aspectos, como: estrutura da oração; substantivo (próprio e comum); pronomes (do caso reto, possessivos e demonstrativos); verbo (conceitos, tempo e transitividade); a vírgula no período simples; ortografia, entre outros.

Discussão dos Resultados

Certamente, o ensino de gramática passa por um momento de transição. Há inúmeros esforços para que a escola, bem como a comunidade, veja o ensino de Gramática como algo útil ao estudante, que o fará pensar de modo coerente, desenvolver seu raciocínio lógico-científico, fazer ciência, e aumentar sua capacidade comunicativa.

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros (ANTUNES, 2007, p 23).

As palavras de Irlandé Antunes denotam que há uma concepção geral de gramática como um órgão normativo da língua, apenas. A escola, em geral e por muito tempo, trabalhou a gramática como algo imutável, onipotente e exata. Assim, a população acreditava que a gramática responderia tudo, e que não havia espaço para mudanças. No entanto, a gramática tem um caráter de grandes conflitos, internos e externos. Esses por fatores históricos que constituem fatos sociais, aqueles saídos da própria natureza dos fatos linguísticos.

A língua não pode ser vista tão superficialmente. É muito mais do que isso, faz parte da cultura e constitui espaço importante no histórico-social em uma sociedade. A língua define, também, o pertencimento a uma sociedade, grupo ou comunidade.

Neves (2010) afirma que o entendimento do professor acerca do que é a gramática da língua delimita o que será estudado em sala de aula. Sob o mesmo ponto de vista, pode-se dizer que a concepção do professor sobre a língua e sobre a gramática influi diretamente nos exercícios propostos e na metodologia do ensino de gramática. Ou seja, há, certamente, ligação entre a compreensão teórica da disciplina e a práxis do professor.

Assim sendo, cabe ao professor, diante do complexo processo pedagógico, ter o hábito de refletir e avaliar seus conceitos fundamentais, seus objetivos, seus procedimentos e seus resultados de maneira a adequar suas aulas à maior meta do ensino de Língua Portuguesa: ampliar as competências linguísticas dos alunos.

Primordialmente é preciso entender que o ensino de línguas não necessita de muitas repetições. Há evidências de que é mais correto, e também mais produtivo para a escola, aceitar que os homens aprendem línguas, sem conceituação alguma. Para este caso, se mostra mais eficaz o ensino baseado em hipóteses constantemente propostas e testadas pelo próprio aprendiz (POSSENTI, 1996).

Outro aspecto importante é de que o desenvolvimento da competência comunicativa pode estar ligado ao ensino de gramática, pois, como afirma Travaglia (2011), um ensino de gramática pertinente para a vida das pessoas será, sem dúvida, um ensino que desenvolva a competência comunicativa do falante, sua capacidade de usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa.

Sob o mesmo ponto de vista, a concepção analítico-reflexiva do ensino de gramática faz com que as aulas de Língua Portuguesa sejam baseadas na reflexão acerca da língua. O professor sai de seu posto majoritário de único conhecedor para se tornar um investigador da língua que fala, levando seus alunos a investigarem, refletirem e analisarem construções linguísticas. Dessa forma, o ensino de língua torna-se uma investigação científica, em que professor e aluno criam hipóteses, confirmadas ou não, de maneira a construir conceitos linguísticos com base em sua própria reflexão.

Possenti (2000), em concordância, diz que é preciso fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma atividade em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. Sendo assim, o ensino deve subordinar-se à aprendizagem.

A partir do proposto até aqui, pode-se ilustrar um exemplo de trabalho com a gramática em uma concepção analítico-reflexiva baseada na observação:

Texto 1:

Elas olham por você há anos.
Olhe por elas Agora.
Adote o verde

Texto 2:

Kalu

Kalu, Kalu

Tira *o verde* desses olhos de riba deu

Kalu, Kalu

Não me tente se você já me aconteceu

Com certeza só não tendo coração

Fazer tal judiação

Você ta mangando di eu

Composição: HumbertoTeixeira

1. Nos dois textos, a palavra *verde* atua como *adjetivo* ou *substantivo*?
2. O que define a classe gramatical da palavra *verde* nesses textos?
3. Qual o sentido de *verde* nos textos?

Proposta parcialmente modificada, a partir de Castilho e Elias (2012).

Conclusão

A Universidade não está isolada do mundo, da comunidade da qual faz parte. Assim sendo, é essencial a existência de ligações entre o que é produzido na Universidade e a sociedade, os projetos de extensão têm esta função interativa. Dessa forma, quando a Universidade consegue unir professores da rede pública no afã de empreender ações para o desenvolvimento de alternativas didático-metodológicas enquadradas ao ensino de gramática, ela atinge um de seus objetivos, beneficiar a comunidade e promover o desenvolvimento regional.

Da mesma forma, o curso de Letras não está inerte aos problemas linguísticos da comunidade regional. O projeto de extensão “O Ensino de Gramática: muito além do conceito”, veio ao encontro de algumas dificuldades comuns vividas por professores das escolas públicas no que tange à metodologia do ensino de gramática no ensino fundamental.

Sob o mesmo ponto de vista, a partir do trabalho com o projeto de extensão, o leque de possibilidades na abordagem da gramática cresceu, baseado na análise e reflexão. O ensino que antes era, na grande maioria, centrado na memorização de regras e análise de frases (geralmente descontextualizadas), agora é visto de forma diferente, em uma abordagem que caminha ao encontro das funções da escola.

Por fim, o desenvolvimento pleno do cidadão passa, sem dúvidas, por uma educação de qualidade. A escola, por sua vez, tem o dever de fomentar a ciência, prezando por um ensino em que os estudantes fortaleçam competências e habilidades, principalmente no âmbito de sua comunicação. Somente com uma mudança nas perspectivas e metodologias de ensino de Língua Portuguesa haverá a possibilidade de existir um ensino realmente eficaz e pertinente para a vida do estudante.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

_____. **Muito além da Gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino; 5).

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2012.

BASTOS, Danielle da Mota. LIMA, Hérica Karina Cavalcanti de. SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz. Ensino de classes de palavras: entre a estrutura, o discurso e o texto. In: SILVA, Alexsandro. PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana (organizadores). **Ensino de Gramática:** reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 113-131.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2012.

LEDUR, Paulo F. Gramática em língua portuguesa? **Jornal Contato Editorial**, Porto Alegre, Nº 7, ano 2, maio 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade:** por uma nova concepção da língua materna. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008. 110p. (Fundamentos; 100).

MESCKA. Paulo M; ROCHA Thomas. **O Ensino de Gramática:** uma radiografia. Vivências, 16, Erechim, V. 9, 182-192, 2013.

NEVES. M. H. de Moura. **Gramática na Escola.** 8. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a Língua Portuguesa).

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática:** ensaios sobre a linguagem. 3. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 6. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000. (Coleção Leituras no Brasil).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática:** ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AS MARCAS DE EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL NO AMBIENTE VIRTUAL FACEBOOK

Elionai Mendes da Silva

RESUMO: As redes sociais são espaços virtuais onde circulam variadas formas do indivíduo se expressar e se fazer compreender com a utilização de recursos disponíveis no computador. A partir disso, desenvolvemos um estudo, na rede social Facebook, que objetivou identificar as marcas de expressividade emocional presentes neste ambiente, mediante identificação e seleção de enunciados constituídos por recursos linguísticos. Seu desenvolvimento foi elaborado à luz da Linguística Textual, sobretudo nos trabalhos de Koch (2002), no que tange o estudo da língua e dos discursos; Barros (1991), nos estudos relacionados aos sinais de pontuação; Santos (2013), que elaborou uma análise dos chamados neologismos gráficos – os emoticons, entre outros. A análise mostrou que os usuários da citada rede social manifestam sua expressividade através da escrita, fazendo uso de elementos gráficos, capazes de caracterizar o que só seria percebido na fala, e também de elementos imagéticos, os *emoticons*, para ampliar o sentido já produzido na mensagem verbal. Com isso, concluímos que há, na linguagem verbal e não-verbal da escrita do Facebook, uma infinidade de marcas de expressividade emocional sendo utilizadas por seus usuários como uma tentativa de se aproximar do interlocutor, enfatizando, cada vez mais, seu estado de espírito.

PALAVRAS-CHAVE: Facebook. Marcas de expressividade. Escrita.

ABSTRACT: Social networks are virtual spaces where we can find varying forms of the individual to express themselves and be understood with the use of available resources on the computer. From this, we developed a study, on the social network called Facebook, which aimed to identify the marks of emotional expressiveness present in this environment by identifying and selecting statements consisting of linguistic resources. Its development was elaborated according to the Textual Linguistics, especially in the work of Koch (2002), regarding the study of language and discourse; Barros (1991), related to the punctuation studies; Santos (2013), who prepared an analysis of graphs called neologisms – the emoticons, among others. The analysis showed that users, of the social network cited, manifest expression through writing, using graphic elements able to characterize what would be noticed only in the speech, as well as pictorial elements, emoticons, to enlarge the meaning already produced in verbal message. Thus, we conclude that there are, in verbal and non-verbal writing on Facebook, infinities of emotional expressivity marks being used by its members as an attempt to approach the reader, emphasizing, more and more, their state of mind.

KEYWORDS: Facebook. Expressivity Marks. Writing.

Introdução

“A palavra é a pedra de toque da linguagem humana.”
Maria Tereza Camargo Biderman (1998, p. 81)

A invenção do computador propiciou maior facilidade para a vida, modelando-a conforme os avanços tecnológicos, o que favoreceu o acesso à informação, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao uso desse equipamento revolucionário, as quais passaram a ser executadas em menos tempo. Com o passar dos anos, novas formas de escrever, pensar e de utilizar a tecnologia foram se estabelecendo. Tudo isso se configurou em uma era, a chamada “era digital” ou “era da informação”, trazendo consigo grandes novidades e transformações, fixando-se em nossa sociedade como se sempre tivesse existido. E hoje podemos contar com ferramentas tecnológicas quase que imprescindíveis para nosso viver, tais como celulares, máquinas digitais, *notebooks*, *tablets* e outros.

Além disso, a era da tecnologia se faz presente não só nos equipamentos que utilizamos, mas também no ambiente em que estamos, seja ele físico ou virtual. Com isso, a tecnologia empregada na era da informação legitimou uma comunicação mais rápida entre as pessoas, diminuindo a distância física entre elas. Em um tempo em que a globalização “é algo inerente às sociedades [...] a internet foi se tornando cada vez mais uma forma de comunicação acessível e indispensável a todos” (SANTOS, 2013), criando até novas formas para se expressar e se comunicar. Fato esse que suscita o interesse de gramáticos, linguistas e estudiosos de várias áreas. Assim como o mote desta pesquisa, que visa identificar as marcas de expressividade emocional presentes no ambiente virtual Facebook, tidas como representatividade dessa nova forma de comunicação.

Com esta pesquisa, esperamos comprovar a existência de tais marcas na escrita do Facebook, que podem ser representadas por sinais gráficos e visuais, cuja função é transpor para a escrita aquilo que seria expresso na fala através do prolongamento de fonemas e entonação enfática, com ênfase para a intencionalidade do locutor ao utilizar certos recursos gráficos e/ou enunciados característicos da expressividade emocional como estratégia para intensificar sentimentos e emoções ao utilizar o uso exagerado de repetições, tanto dos sinais de pontuação (exclamação, interrogação, reticências) quanto também de vogais e consoantes. E ainda, grafemas

no formato “caixa alta” e os chamados *emoticons*. Dessa maneira, elencamos alguns dos elementos gráficos e/ou enunciados que se acreditou encontrar durante a investigação, a saber: “muiiiiiiiiiiiiito”, “obrigadoooooooooo!!!!!!”, “KKKKKKKKKKKKK”, “hehehehehe”, “breeeeeeeeve!!!!!!”, dentre outros. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida à luz da Linguística Textual, que propõem o estudo da língua e dos discursos (KOCH, 2002); da Gramática Normativa da Língua Portuguesa, no que tange aos estudos dos sinais de pontuação e da estrutura da língua; nos trabalhos de Santos (2013), quanto à expressividade dos chamados neologismos gráficos, dentre outros.

A presente pesquisa é caracterizada como uma pesquisa descritivo-bibliográfica, cuja investigação foi desenvolvida em duas etapas: a primeira se encarregou da coletada dos dados a partir de fotogramas extraídos da página <https://www.facebook.com/elionaimendes.silva>; a seguinte se destinou a identificar, categorizar, descrever e analisar tais enunciados a partir de como se dá o processo de construção de sentido de emotividade produzido por tais recursos linguísticos, bem como das repetições dos sinais de pontuação no ambiente virtual Facebook.

A relevância da rede social citada se situa tanto do ponto de vista social e científico, quanto do linguístico. Para os primeiros, pontuamos o fato do Facebook ser um dos meios de comunicação mais utilizados na atualidade, devido a sua versatilidade, o fácil acesso à internet e a velocidade com que a notícia circula entre seus usuários. Isso faz com que os falantes da língua portuguesa utilizem mais a escrita para se comunicar, criando, por meio dela, novas formas de aproximação para com seu receptor ao transpor, para a escrita, características essenciais da fala.

Além disso, esta pesquisa pode servir como fonte de investigação aos profissionais da língua portuguesa, e a quem interessar, no que tange a seu caráter científico. Outra justificativa é o fato de existirem, até o momento, nesta perspectiva de investigação de uso de nossa língua, poucos estudos acerca desta comunidade virtual que influencia no comportamento e na escrita dos falantes da língua portuguesa e quiçá mundial. E no que se refere ao campo linguístico, percebe-se, no Facebook, uma nova maneira de utilizar a escrita para expressar sentimentos e emoções através de marcas linguísticas. Portanto, a relevância de estudar quais marcas podem ser identificadas neste universo virtual se dá na influência sobreposta pela fala na escrita e na

maneira pela qual os falantes utilizam de certos mecanismos linguísticos para transpor certa expressividade emocional.

Uma rede social chamada Facebook

O avanço tecnológico trouxe muitas transformações e inovações às maneiras de usar o computador. A ferramenta que revolucionou a sociedade brasileira, criada para facilitar a vida das pessoas, tornou-se peça central na gerência da vida moderna. E hoje pode ser utilizada a qualquer hora e em qualquer lugar. E assim, os antigos computadores conhecidos por seus enormes e pesados componentes “saem de cena” e dão lugar aos modernos e cobiçados computadores portáteis.

Atualmente, não é de se estranhar encontrar pessoas “desconectadas” do mundo real, fazendo uso de microcomputadores, sejam na forma de *notebooks*, *tabletes* ou celulares. Os computadores se tornaram utensílios pessoais utilizados para os mais diversos fins, inclusive na comunicação interpessoal por meio do acesso à internet, sobretudo com o uso da escrita, visto que a comunicação na internet é essencialmente escrita.

Em nosso estudo, o Facebook é a rede social *online* pesquisada pelo fato de representar, hoje, um dos meios de comunicação mais utilizados no espaço virtual, principalmente aqui no Brasil, onde se concentra um significativo número de usuários. Esse ambiente possui um caráter dinâmico e, por ser utilizado em tempo sincrônico, o que permite dizer que a troca de recursos linguísticos é grande e contínua, facilita o acesso à informação atrelado ao entretenimento, o que atrai inúmeros usuários com interesses variados, fazendo com que surjam novas formas de agir, pensar e escrever.

O Facebook, criado por Mark Zuckerberg em 4 de fevereiro de 2004, é considerado um site de relacionamento de serviço social, atingindo em 2012 a marca de 1 bilhão de usuários ativos. As pessoas interessadas em fazer parte desta rede devem se registrar antes de utilizar o site, criando seu perfil. Após isso, podem convidar outros usuários para fazer parte do seu grupo pessoal. Além disso, podem trocar fotos, mensagem, trocar notificações, conhecer pessoas, fazer parte de grupos de interesse, categorizar amigos, entre alternativas variadas. O Facebook permite

que qualquer usuário, que declare ter pelo menos 13 anos, possa se tornar usuário registrado na rede social.

Dessa forma, é notória a forte presença do Facebook em nossa sociedade; sua presença faz com que não nos pareça possível imaginarmos nossa vida sem ele, transformando-o em uma ferramenta imprescindível para nosso viver. Muito embora se observe que, na realidade brasileira, assim como no mundo, tal instrumento não esteja disponível para toda população, seja por razões pessoais, sociais, econômicas ou geográficas, contribuindo para o processo de exclusão digital.

Na era da internet: linguagem e comunicação no Facebook

“Cada época tem tido uma forma própria de comunicar-se: os sons do tambor, o fogo, os sinais com panos ou bandeiras, o bilhete, o telefone, o telégrafo, e agora o telefone fixo, móvel, a internet, e os telemóveis”. Benetido, (2003. p 191)

A linguagem das redes sociais é concretizada por uma linguagem diferenciada. Conforme Othero (2005, p. 29), tal linguagem representa “uma nova forma de escrita característica dos tempos digitais [...]. Frases curtas e expressivas, palavras abreviadas ou modificadas para que sejam escritas no menor tempo possível; afinal, é preciso ser rápido na Internet.” Com a velocidade exigida por essa tecnologia, não dá tempo de se preocupar com a norma culta e o importante é se fazer compreender. E isso, os usuários da internet já dominaram. Outro fator relevante é o fato da linguagem do Facebook ser produzida em tempo real, podendo ser compartilhada com mais de um usuário ao mesmo tempo. Por isso é preciso escrever rapidamente para alcançar uma maior interatividade. A linguagem utilizada no meio virtual, além de ser mais uma das inúmeras variantes de uso da língua, está alterando e transformando as características do processo de comunicação, principalmente o escrito.

Dadas as devidas extensões, a linguagem virtual, que também é sujeita a regras dentro do seu universo de uso, não pode ser ignorada, pois sua utilização se configura em uma nova possibilidade de comunicação e expressão mundial. Segundo Oliveira (2007, p. 7), “para compreender o mundo de forma plena e se comunicar o ser humano usa as duas formas de expressão: verbal e não-verbal, que são muitas vezes, campos complementares e simultâneos”.

Em face disso, a comunicação é uma atividade inerente ao ser humano. Com ela, podemos expressar sentimentos, pensamentos, ideias que possam ser compreendidos por outras pessoas. A palavra “comunicação”, que deriva do verbo comunicar, é de origem latina, do vocábulo “*communicare*”, cujo significado pode ser entendido como tornar comum ou compartilhar.

Dessa maneira, a linguagem se manifesta através do ato de comunicar-se, que é regido pelas infinitas representações da linguagem, como gestos, toques, imagens visuais e sonoras, até sensações olfativas ou gustativas fazem parte dos recursos de que dispomos para a comunicação. Conforme Cereja e Magalhães (2004, p.230), “a linguagem é todo sistema formado por símbolos que permite a comunicação entre os indivíduos”.

Dentre as infinitas representações da linguagem, ressaltamos a essencial para a comunicação humana: a linguagem verbal, pois sem ela não seria possível gerir as demais. Nesse sentido, a linguagem verbal é compreendida como aquela que tem por unidade a palavra. E através dessa, podemos decodificar as informações verbais produzidas voluntariamente. Assim sendo, o ato de falar constitui um elaborado processo, que vai desde a ideia até o enunciado da mensagem.

Já a linguagem não-verbal é constituída por outras unidades significativas, como gesto, os movimentos corporais, a imagem, a nota musical, pois as pessoas não se comunicam apenas com as palavras. Além dessas, contam ainda, para se expressar, com outros elementos linguísticos como movimentos faciais e corporais, olhares, apresentação e mesmo entonação de voz, que também falam, ainda que não-verbalmente. Tais elementos são de grande importância na transmissão da mensagem, e qualquer comunicador precisa ter conhecimento dessa realidade. Com relação ao ato linguístico, a linguagem não-verbal é essencialmente involuntária ou um comunicativo. Por isso, nem sempre obedece a uma lógica evidente. De acordo com esse critério, a ambiguidade do ato linguístico torna-se uma importante característica da comunicação não-verbal. Portanto, para uma comunicação plena, torna-se necessário harmonizar estas duas linguagens: verbal e não-verbal, (SANTOS, 2013).

Como já mencionado, a comunicação pela Internet ocorre essencialmente pela escrita, tendo como fio condutor os aplicativos de comunicação mediados pelo computador que podem ser de dois tipos: síncronos ou assíncronos (GOMES, 2009). Os aplicativos síncronos permitem

ao usuário interagir em tempo real com apenas um ou vários interlocutores simultaneamente, como se verifica através do uso do *Chat* e do *Facebook*. Os dispositivos assíncronos não possibilitam o diálogo em tempo real, por gerar um intervalo de tempo entre o envio da mensagem e o seu retorno pelo interlocutor, como ocorre com o uso do *e-mail* e *blog* (BARON, 2005 *apud* GOMES, 2009).

Assim sendo, para se comunicarem no Facebook, os usuários utilizam diversos recursos lingüísticos, como imagens e recursos gráficos, objetivando predizer e dizer (SANTOS, 2013) suas intenções na produção de um sentido, supostamente, compreendido por seu leitor como forma de materializar seus sentimentos, constituindo, assim, a expressividade emocional, cuja identificação é intencionada nesta pesquisa.

A esse respeito, podemos destacar, na linguagem do Facebook, o uso da consoante K, que utilizada singularmente pouco significa para o contexto virtual. No entanto, usada repetidas vezes – “kkkkkkkkkkkkkk” - enfatiza a intencionalidade do usuário de expressar em grafemas aquilo que não pode ser ouvido e assim manifestar seu sentimento de alegria diante de uma determinada situação, denotando gargalhadas e risos.

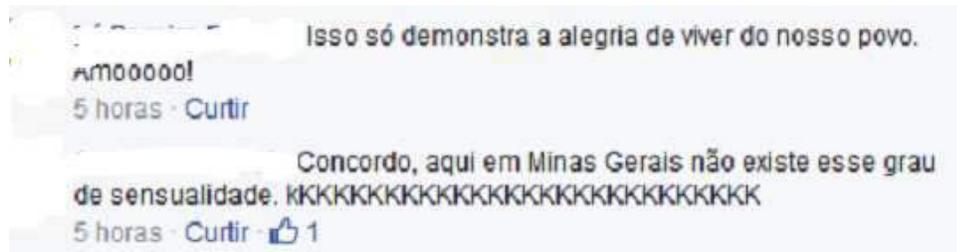
Dessa forma, a comunicação na era da internet ganha uma nova roupagem, um dinamismo intrínseco ao espaço virtual, capaz de, através de um processo de interação, aproximar pessoas de toda parte do mundo, formando assim comunidades virtuais ou redes sociais que, através da comunicação, estabelecem um novo dialeto, utilizando, para isso, recursos que a rede de computadores oferece.

No Facebook, especificamente, essa é uma realidade linguística que se revela tanto pelo uso de recursos gráficos como dos símbolos imagéticos (os emoticons) na construção dos mais diversos significados. Além disso, os usuários do Facebook compartilham, entre outros atrativos, de uma linguagem com formas e estruturas próprias onde a comunicação entre as pessoas é mais do que uma simples relação entre locutor e interlocutor. A comunicação é processada e conduzida mutuamente, em que um usuário pode interagir com outro ao colaborar na construção de seus textos através das leituras linguística e não linguística, fazendo com que o leitor seja também um coautor. Assim, a comunicação é facilitada pelo processo da escrita que direciona o diálogo entre textos e interlocutores.

A gramática normativa tem como objetivo regular o uso da língua, que é organizada em um conjunto de normas que norteiam o uso padrão-culto. Entretanto, a mesma, por ser viva, passa constantemente por transformações, o que causa distanciamento entre aquilo que se realmente pratica e aquilo que as normas estabelecem, porém, nem por isso a gramática deve ser ignorada, uma vez que existe uma norma culta que deve ser conhecida e considerada por todos. Ao analisar alguns enunciados do Facebook, é possível perceber que seu usuário tem consciência deste fato, e utilizam os recursos linguísticos para marcar suas emoções como expressão de alegria, tristeza ou aborrecimento, o que é claramente percebido pelo interlocutor.

A linguagem do Facebook possui uma linguagem comum das redes sociais. Daí nascem, então, os vários estilos de escrita, estilos comunicativos comuns ao ambiente virtual, que, na maioria das vezes, é menos preso a normas gramaticais, principalmente morfológicas, e permite algumas modificações e criações na língua escrita, como os recursos gráficos e imagéticos presentes no Facebook, quebrando a estrutura padrão convencional. Assim como, os enunciados que seguem:

Exemplo 1. Emoção por escrito



Nesse exemplo, a expressão “kkkkkkkkk”, destaca que o usuário achou algo engraçado. No entanto, escrever “estou rindo” ou “ai, que engraçado” não é tão instantâneo quanto a escrita repetida de uma só letra, tampouco evidencia a intensidade da emoção do falante, como se consegue com a produção de uma onomatopeia, a significar risadas. Dessa forma, o efeito de sentido construído com o uso e repetição do grafema “K” se trata de aproximar a língua oral da escrita, pois os usuários do Facebook sabem que esta expressão trata de um riso ou gargalhada e sabem também quando e com quem usá-la.

Facebook: a expressividade quebrando paradigmas estruturais.

No ambiente virtual do Facebook comumente encontramos um recurso gráfico conhecido como os *emoticons*. De acordo com Freire (2003, p. 27), os *emoticons* surgiram na década de 1980 e servem “para expressar os sentimentos daquele que escreve: alegria, raiva, dúvida, etc. Há páginas na internet com verdadeiros glossários desses símbolos, indicando que essa terminologia está em franca evolução”. Os emoticons são pequenas figuras coloridas cujos “sinais faciais” variam de acordo com o que se quer dizer ou representar de uso comum entre os usuários do Facebook e das redes sociais.

Nos exemplos a seguir, esboçamos uma breve análise de como os emoticons corroboram para a produção de sentido conforme os usuários constroem seu discurso.

Exemplo 2. Emoticons: linguagem emocional

Estou tão cansada 😞
que gostaria de uma rede gostosa,
me balançar sem precisar olhar para o relógio.
Quem sabe uma casa no campo 😊
Longe de todo barulho do centro,
na verdade, gostaria de uma pausa do barulho aqui de dentro. — 😞 se
sentindo cansada.

Nessa primeira exemplificação, trazemos um enunciado formado por palavras e composto por sequências discursivas, cujo significado é construído quase que respeitando as regras gramaticais, morfológicas, sintáticas e semânticas; percebemos a falta de alguns sinais de pontuação, como vírgulas e pontos que deveriam estar presentes no texto. No entanto, através da sua forma estrutural e ordenada, é possível compreender e/ou identificar a intencionalidade do locutor.

Mattoso Câmara Jr. ([1991?], p.15-6 (*apud BARROS, 1991, p. 63*) diz que estruturar “é integrar os fatos num feixe de relações que ponham em evidência a sua inequivocidade dentro de uma superordenação [...] em que há sempre uma estrutura, [...] uma interrelação de coisas, que dela tiram seu sentido”.

Sendo assim, entendemos que o locutor, ao utilizar a sequência acima, quis minimizar seu estado emocional bucólico, acarretado por um quadro de cansaço físico e mental provocado pelo barulho urbano. Para produzir tal efeito, o mesmo elege a forma lírica como uma estratégia para expressar suas emoções. Nesse sentido, a união entre as sequências discursivas e a forma estrófica faz com que seu sentido seja ampliado, e isso só é supostamente percebido graças à estrutura utilizada.

Aliado a isso, o uso dos *emoticons* - verso 1, 4 e 6 - enfatiza e amplia a construção de sentido da expressividade emocional através da linguagem não-verbal. O sentido, agora, é construído não só pela palavra, mas também com recursos imagéticos, complementando a comunicação e a tornando mais rica, compreensível e acessível, pois quando se expressa pela palavra, usa-se o raciocínio e a compreensão. Quando se usa uma linguagem não-verbal, a apreensão é imediata e global; já nas explicações verbais, há uma sequência organizada e mediata. As duas formas de expressão são importantes e funcionais para a comunicação humana.

Destacamos que o sentido dos *emoticons* é determinado pelos contextos que estão inseridos. Utilizados para exemplificação, como nos versos que seguem, onde os *emoticons* são utilizados para intensificar a expressão escrita, dando ao texto um alto grau de informalidade, ainda que respeitando, em parte, as regras da gramática normativa:

Verso 1- Estou tão cansada 😞

A sequência é constituída pela estrutura básica da gramática normativa: Sujeito (oculto eu indicado pela desinência verbal) + verbo (estou) + predicativo do sujeito (tão) + cansada (adjetivo). Nesse contexto, podemos aludir uma valoração emocional fortemente marcada pelo uso de vocábulo *tão*, aliado à expressão de desânimo do *emoticon*. O efeito produzido por essa junção faz com que a carga de emotividade seja mais enfatizada e sonorizada, pois se a sequência fosse constituída apenas pelos vocábulos “estou cansada”, a compreensão não seria a mesma e o locutor não alcançaria a intencionalidade desejada. Assim sendo, com o uso do recurso imagético, houve uma quebra da estrutura, ocasionando assim a informalidade.

Verso 4 - Quem sabe uma casa no campo 😊

Percebemos que essa sequência aponta para uma mudança instantânea de expressividade emocional em que o locutor sai de um determinado estado de espírito, supostamente melancólico

e cansado, para um esperançoso e aliviado ao imaginar como seria a vida no campo. Nesse contexto, o *emoticon* funciona como um elemento desencadeador dessa mudança emocional, constituindo um discurso harmônico em consonância com a expressividade emocional.

Verso 6- na verdade, gostaria de uma pausa no barulho aqui de dentro. 😴

Esse último exemplo completa o sentido dos anteriores. Apesar dos versos serem compostos separadamente, é possível compreender seu sentido como um todo. E até como um discurso produzido por um embate de vezes de perguntas e respostas, em que o discurso verbalizado é produzido pelas sequências discursivas – a linguagem verbal – e o não-verbalizado pelo *emoticon* – a linguagem não-verbal, formando assim, um novo enunciado. Uma nova unidade de sentido.

Segundo Koch (2002), para que haja a comunicação linguística, as unidades de sentido devem ser constituídas de enunciados maiores que vão além de frases soltas, haja vista o fenômeno linguístico que produz o sentido global do texto. Tal como percebido nesta nova sequência discursiva:

Estou tão cansada 😞

Quem sabe uma casa no campo 😊

Na verdade, gostaria de uma pausa no barulho aqui de dentro. 😴

É importante ressaltarmos que, em redes sociais, como no Facebook, a inovação dos processos de comunicação é um acontecimento constante que sinaliza para a criação de diversos códigos linguísticos. Tal inovação é refletida no uso de novos elementos verbais - a palavra - e não-verbais – sons e imagens - que colaboram para a construção de sentido durante as trocas interativas, e são apreendidos, ainda que com certa medida de opacidade, pelos seus interlocutores e pelos usuários deste universo virtual.

Além disso, o *emoticon* (dormindo) representado pelos olhos fechados da imagem e pela simbologia da letra Z de cor azul (ronco) reafirma a análise hipotética do verso 1, no qual o estado emocional do falante se encontra desanimado devido ao barulho da cidade grande, necessitando de um tranquilo descanso que só o campo pode oferecer.

Outra característica bem marcante da expressividade emocional do Facebook é a ilusão de resposta que o falante constrói em sua escrita, à medida que constrói seu próprio discurso. Isso

se deve ao fenômeno de adjacência entre a fala e a escrita. E conseqüentemente, da linha tênue existente entre o universo virtual e o real, fazendo com que o usuário perca a noção de distanciamento, inserindo-se cada vez mais nesse ambiente virtual ao fazer uso de determinados recursos gráficos. Como percebido no exemplo que segue:

Exemplo 3. A expressividade na repetição das vogais.

Quer colocar um cantor de arrocha ao vivo? Ok! Mas ainda desafinadooooooooo!!! É apelação demais, né, vizinhos? Que porcariaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!!! Como é que estuda?? 😞

Nesse exemplo, notamos que os enunciados são bem parecidos com as exemplificações acima, as palavras são postas de maneira ordenada e estrutural, respeitando as regras gramaticais. O que ocorre, neste caso, é a repetição gráfica das vogais *o* e *a* como um indicativo de que o falante quer enfatizar o quão está aborrecido com determinada situação. Se ele tivesse escrito apenas “desafinado” e “que porcaria”, o efeito de sentido não seria próximo ao estado emocional que o mesmo parece querer demonstrar com a escrita da maneira que foi apresentada.

Além disso, o falante usa os sinais de pontuação (exclamação e interrogação) e o *emoticon* (zangado) para corroborar o efeito de sentido na mensagem expressa no texto. O *emoticon* representa “uma possível expressão facial com sentido e intenção determinados, principalmente, pelo contexto verbal em que aparece” (SANTOS, 2013). Ou seja, a língua escrita (verbal e não-verbal) nessa situação pretende evidenciar um sentimento, uma emoção, fato esse que é demonstrado mais facilmente quando usamos a língua oral nas relações face a face.

Exemplo 4. Análise da escrita em “CAIXA ALTA”: um indicativo de alerta.

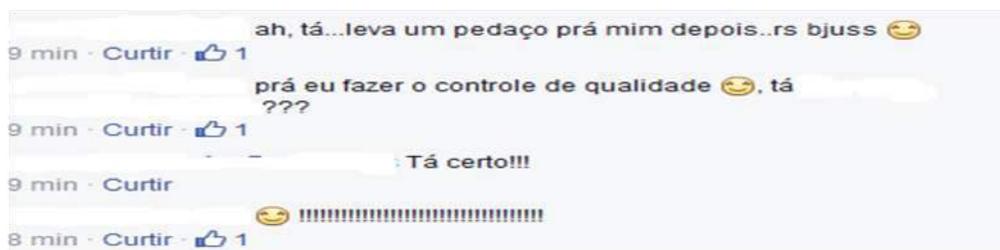
Prazo máximo de devolução dos contratos: AMANHÃ dia 18/03.
Podem entregar a mim
NÃO ESQUEÇAM!!!!

Nessa situação, o usuário, por meio dos recursos gráficos, como caixa alta e sinais de pontuação, chama à atenção do leitor, quanto à importância de se ler o conteúdo da mensagem, ressaltando, primeiro, o dia do acontecimento (AMANHÃ DIA 18/03) e depois a observação de lembrete (NÃO ESQUEÇAM!!!!), uma forma de “cutucar” o interlocutor.

Dentro do ambiente virtual Facebook, o ato de “cutucar” (SANTOS, 2013), embora seja, ou simule ser, o mesmo existente na realidade não virtual, é feito virtualmente. Ou seja, o usuário, para chamar a atenção do outro, o cutuca como se estivesse em contato direto com o mesmo, acionando mecanismos de comunicação ou escrita e direcionando sua mensagem. Nesse caso, a expressividade emocional do locutor, representada pela formatação das letras em maiúsculas e das exclamações, pode ser entendida como o ato ou efeito de “gritar”, já que este uso indica que o locutor está gritando (COSCARELLI, 2005), o que pode ser comprovado ao analisarmos o uso das exclamações. O locutor intenciona produzir um efeito de sentido que entoe graficamente a sua fala, exprimindo uma ordem.

Podemos, então, entender que o uso do recurso “caixa alta” na escrita do Facebook expressa uma emotividade similar ao indicativo de alerta, que comparado aos sinais de trânsito teria o mesmo sentido do sinal AMARELO ao implorar pela atenção do leitor. Em outras palavras, o locutor pede que o interlocutor não passe a leitura adiante sem antes ler o que está escrito. É uma forma de sinalizar para algo de extrema relevância. E por isso, na maioria das vezes, os enunciados constituídos de tais recursos são direcionados a um público específico.

Exemplo 5. A expressividade emocional e entonação da voz através dos sinais de pontuação.



Os sinais de pontuação constituem-se importantes elementos caracterizadores da expressividade emocional. Com eles é possível descrever, interpretar e identificar a intencionalidade do falante através da entonação da voz produzida pelos mesmos. Essa entonação pode variar de acordo com o sinal e a intencionalidade do locutor.

Nesta exemplificação, percebemos a presença de quatro (4) sinais de pontuação. No primeiro enunciado identificamos o uso da vírgula e das reticências na seguinte sentença: /ah, tá...leva um pedaço pra mim depois...rsbjuss/. Podemos compreender que o uso da vírgula indica uma pausa do pensamento do locutor que logo é retomado dando continuidade à sequência. A expressividade fica por conta desse intervalo entre a interrupção e a retomada. Segundo Barros (1991), os sinais de pontuação, nem sempre eficazes, tem a finalidade de indicar na escrita as inflexões da voz, a vírgula, assim como o ponto e o ponto-e-vírgula, serve para indicar as pausas. Nesse sentido, o locutor ao utilizá-la intensifica sua expressividade, indicando que compreendeu a mensagem e isso fica explícito para o interlocutor.

Na segunda sentença temos a presença da interrogação (???), suscitando questionamentos acerca de determinado conteúdo. A situação descrita no decorrer da conversa parece tratar de algo comível, um pedaço de bolo, de pudim ou um doce qualquer, em que o locutor utiliza das interrogações “ironicamente” como forma de persuadir seu interlocutor para conquistar o que deseja. Sua intencionalidade é prontamente compreendida pelo mesmo, que de pronto responde, também “ironicamente” /Tá certo!!!/. Agora, com uma entonação diferente, de conformidade.

Se as interrogações e as exclamações são sinais entoativos ou melódicos (BARROS, 1991), logo são utilizados, em excesso, pelos “papeadores Facebookianos”, como grandes marcas de expressividade para aprofundar ou expandir o que se quer dizer. Pereira e Moura (2005, p. 76) enfatizam que “nesse sentido, recursos como ponto de interrogação, de exclamação e reticências são utilizados em excesso [...] com o objetivo de dar à escrita a entonação da própria fala”.

Sendo assim, ao lermos um enunciado ou uma palavra com vários pontos de interrogação ou com alongamento da mesma, percebemos que o escritor ou locutor da mensagem intenciona destacar aquela expressão e a emoção agregada a ela é entendida no contexto da mensagem.

Breves considerações.

Essa pesquisa se propunha a identificar as marcas de expressividade emocional no ambiente virtual Facebook. A mesma foi impulsionada por acreditarmos na existência de tais marcas na escrita do mesmo, as quais poderiam ser supostamente representadas por sinais gráficos e visuais, cuja função é transpor, para a escrita, caracteres essenciais da fala. O que pôde ser comprovado durante a análise.

O problema desta pesquisa foi organizado da seguinte forma: quais marcas de expressividade emocional podem ser identificadas na escrita do ambiente virtual Facebook? O mesmo foi esclarecido uma vez que os resultados mostraram que os usuários, cada vez mais, utilizam de todos os recursos disponíveis do universo virtual para marcar uma certa expressividade emocional. Este fato foi percebido durante a análise basicamente em todos os fotogramas coletados. No entanto, elegemos aqueles cujos enunciados mais enfatizaram as emoções, os sentimentos e o estado de espírito dos locutores.

Dessa forma, as expressões mais recorrentes como marcas de expressividade foram o uso dos “KKKKKKKKs”, tidos como onomatopeias, que é a formação de palavras cujo som imita aquilo que elas significam, tanto em letras maiúsculas como em minúsculas; o uso dos *emoticons* como forma de ampliar o sentido construído nos textos, palavras ou enunciados, representando raiva, alegria, tristeza e outros; o uso dos sinais de pontuação como forma de transpor, através da escrita, a entonação da fala; palavras em “caixa alta”, significando um grito ou um vocativo do locutor e a repetição de vogais, intencionando o alongamento da voz.

Muito embora os resultados tenham sido bastante satisfatórios, acreditamos que nossa proposta é ampla e aberta a outras análises, pois consideramos que a língua é viva e ilimitada, estando, assim, em constantes transformações; e o ambiente virtual, por ser inacabado, é um importante aliado neste processo de evolução linguística, já que nos possibilita liberdade para quebrar paradigmas estruturais e gramaticais e nos expressarmos, de fato, de acordo com o que queremos dizer.

Portanto, foram identificadas, na escrita do Facebook, que nas situações em que os falantes se mostraram mais breves, mais íntimos ou mais enfáticos, foram onde mais se apresentaram os recursos linguísticos analisados. Nesse sentido, o texto digital, por sua flexibilidade nas redes sociais, permite uma língua escrita mais oralizada, o que não seria possível demonstrar tão claramente com usuais sinais de pontuação ou com grafia normalizada.

Convém ressaltar que, o que é chamado, nessa pesquisa, de recursos linguísticos, são os grafemas ou recursos imagéticos encontradas por repetidas vezes nos enunciados do Facebook, como a pontuação, acentuação, estilo de letras, *emoticons* e repetição de fonemas. Devido a isso, as questões levantadas sobre os modos de se expressar no Facebook e seus aspectos enfáticos ou estilísticos foram o foco da pesquisa.

Assim, a definição de uma expressão como recursos linguísticos é concretizada pelo fato de objetivar prever e dizer suas intenções pela construção de um sentido comum, como forma de materializar seus sentimentos, constituindo assim, as marcas de expressividade emocional do Facebook.

Referências bibliográficas:

BARROS. E. M. de. **Gramática da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Atlas.1991.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 2, p. 81-118, ago. 1998. ISSN 2176-9419.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens/literatura, gramática e redação**. 2.ed. São Paulo: Atual. 2004.

COSCARELLI. C. V. Alfabetização e letramento. In:RIBEIRO. A. E. (Org) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3.ed. Belo Horizonte: CEALE, 2005. p. 25-40.

COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FÁVERO, L.L. **Coesão e coerência textuais**. 9ª ed. São Paulo. SP: Palas Athenas. 2002.

FERNANDES, Francisco, et. al. **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: Globo, 1996.

FREIRE, Fernanda. M. P. A palavra (re) escrita e (re)lida via internet. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Coord). **A Leitura nos Oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GOMES, A. L. **Escrita teclada x escrita padrão na produção textual: a experiência de adolescentes brasileiros**. Rio de Janeiro. Revista Portuguesa de Educação, 22(1), pp. 71-88, 2009.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Introdução**. 6ª edição. São Paulo. SP: Cortez editora, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de. **Metodologia da Linguagem**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

OTHERO, G. A. **A língua portuguesa nas salas de b@te-p@po**. Berthier, 2005.

PEREIRA, Ana Paula; M. S. MOURA, Mirtes Zoé da Silva. **A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais**. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção.

SANTOS, E.M. Chat: E agor@? Novas regras – nova escrita. In: RIBEIRO. A. E. (Org) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3.ed. Belo Horizonte: CEALE, 2005. p. 151-183.

SANTOS, R, C. **Neologismos lexicais em gênero textual emergente**: análise de textos veiculados no facebook. 2013. 118 f. Dissertação em Linguística aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. B.H, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos S. **A retórica digital nas redes sociais**. In: XAVIER, Antônio Carlos S. et al. Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011, p. 27-60.

Sites consultados

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Efeito de sentido consequente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas)**. Pernambuco, 2008. Disponível em: <http://://www.educacao.pe.gov.br/>.

GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS: O QUE DIZEM OS DISCENTES DO CURSO DE LETRAS?

Anderson Diógenes de Assis Dantas¹

Célia Maria de Medeiros²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo – no campo dos gêneros textuais acadêmicos, realizada com discentes do 1º e 7º períodos do Curso de Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Ensino Superior do Seridó - *campus* de Currais Novos, no ano de 2011. A análise dos dados demonstrou que os discentes do 1º período desconhecem e sentem dificuldades quando são solicitados a produzirem gêneros acadêmicos. Do contrário, os discentes do 7º período já apresentam teoria e prática no que se refere à elaboração de tais gêneros, o que nos revela um significativo trabalho dos professores da disciplina Leitura e Produção de Texto.

Palavras-Chave: Gêneros acadêmicos. Curso de Letras. Produção textual.

ABSTRACT: This article presents the results of a qualitative, descriptive search – in the field of academic textual genres, realized with 1st and 7th degrees of Literature undergraduate course - Portuguese Language Licensing, of Federal University of Rio Grande do Norte, in Seridó's Superior Teaching Center – Currais Novos *campus*, in 2011 year. Data analysis demonstrated that 1st degree students don't know and feel difficulties when are solicited to produce academic genres. Unlikely, 7th ones already have theory and practice on the elaboration of that genres, and this reveals a significant work from teachers and Text Reading and Producing discipline.

KEYWORDS: Academic genres. Literature Undergraduate Course. Textual production.

¹ Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em Linguística e Ensino da Língua Materna, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. andersondantasrn@hotmail.com UFRN/CERES

² Mestre e doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PpgEL. Professora de Leitura e Produção de Texto/Língua Portuguesa do Centro de Ensino Superior do Seridó – UFRN. celiamariademedeiros@yahoo.com.br UFRN/CERES

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda de forma responsiva a temática dos gêneros textuais acadêmicos. Para tanto, tomaremos como base as teorias de Bakhtin (2003), Rojo (2005), autores da área de gêneros e estudos da linguagem.

Bakhtin (2003) chama a atenção no que diz respeito ao emprego da língua através de enunciados orais e escritos, que são concretos e únicos, falados pelos seres humanos em diversos setores da sociedade, (esferas diferenciadas) da oralidade. Segundo o autor, esses enunciados irão refletir todas as condições de determinado lugar, tendo em vista a sua finalidade e também o tipo de material linguístico que é interligado a fatores culturais e sociais.

Do ponto de vista dos gêneros acadêmicos, não podia ser diferente, à medida que os discentes do curso de Letras, ao interagirem em sala de aula, acabam construindo esses enunciados orais e escritos, moldam os seus discursos para em seguida aprofundarem a sua escrita e produzirem os gêneros textuais, solicitados pelos docentes na academia de acordo com o conhecimento científico e as correntes teóricas trabalhadas nas mais variadas disciplinas.

Os alunos pesquisados do curso de Letras, no 1º período, tendo em vista que são vindos recentemente do ensino médio, recebem os conhecimentos sobre esses gêneros, como eles desenvolvem e como interpretam, através do conhecimento prévio que eles apresentam. Já os alunos do 7º período, também sujeitos colaboradores da pesquisa, demonstram avanço na interpretação e elaboração textual acerca dos gêneros acadêmicos, uma vez que estão em contato com esses gêneros há mais tempo e encontram-se em fase de conclusão do curso.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 Gêneros textuais: algumas considerações

Dentro do campo dos estudos de gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003, p. 262), “Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...]”. Nessa afirmação do autor fica evidente que os gêneros de caráter discursivo fazem parte das conversas do dia-a-dia da sociedade e de outras formas de interação verbal. Para tanto, segundo Bakhtin (2003, p. 263):

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos) [...]

Bakhtin (2003) ainda classifica esses gêneros de forma a identificar nessa teoria diferenças entre eles. Segundo ele,

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); [...] (Ibid., 2003, p. 264).

Por esse ponto de vista compreendemos que se torna importante notar que para estudar as diferenças entre os tipos de gêneros, temos que proceder a uma análise linguística e termos consciência que toda oralidade ou escrita perpassa pelo viés da interação, e pela realidade onde ambos estão inseridos. O autor ressalta em sua obra a diferença que existe entre os gêneros primários e os secundários. Os primários são integrantes dos gêneros secundários complexos, se transformando e adquirindo uma identidade especial perdendo o contato real com a realidade concreta e o discurso do outro. Já os secundários complexos se caracterizam como: romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.).

Implica nos dizer que quando falamos interligamos nosso discurso à fala do outro, e que se torna impossível haver uma interação sem que várias pessoas enunciem e que um novo enunciado aconteça em um enunciado anterior. Bakhtin ainda chama a atenção para outra característica:

Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado, como a mônada de Leibniz, reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes – os campos da comunicação cultural). (Ibid., 2003, p. 299).

Ao enunciar, cada falante se torna importante dentro do processo de comunicação, pois sua oralidade é única e seu enunciado é individual, mais que do ponto de vista sócio- interacional seu discurso se molda ao falar do outro, construindo novos discursos e que as vezes refletem a natureza da cultura de cada esfera social.

São várias as visões teóricas para os gêneros textuais, dentre elas, Rojo (2005) salienta que já existe um dialogo realizado pela perspectiva bakhtiniana com outras correntes de estudo dentro da linguística. Segundo Rojo (2005, p. 186-187):

A confrontação da perspectiva bakhtiniana com outras perspectivas não muito conflitantes não tem sido preocupação só da LA. Autores ligados à análise da conversação, à linguística textual e ao interacionismo sociodiscursivo também têm investido nessa reflexão. Em geral, esses trabalhos apresentam não só um diálogo com a obra bakhtiniana – mais ou menos afinado – como também se preocupam em diferenciar – aproximando-os ou distanciando-os – gêneros textuais de gêneros discursivos.

Rojo (2005, p. 206) traz outra afirmação interessante, de que,

[...] se para o lingüista, o pesquisador ou analista de textos, a escolha entre as diferentes teorias vai depender somente de suas finalidades, de suas questões de pesquisa e de sua ideologia, sendo as diferentes teorias igualmente válidas, para o lingüista aplicado – sobretudo aquele voltado para o ensino e a educação -, cuja validade de pesquisa irá depender mais da eficácia que da precisão da análise [...]

Rojo (2005) traz à tona a grande contribuição das teorias para a linguística aplicada ou a análise de textos, para uma nova forma de mentalidade sobre o trabalho com gêneros textuais de

forma bastante intrínseca dentro do ensino com gêneros na área de educação. A seguir, realizaremos exposição sobre os gêneros acadêmicos, objeto desta pesquisa.

2.2 Sobre os gêneros acadêmicos

A prática de leitura acadêmica pressupõe um interesse específico, definido antes do momento de contato com o texto a ser lido – o leitor acadêmico em geral procura algo específico, um conteúdo de seu interesse que costuma ser o principal agente motivador na busca pelo texto. Suas expectativas diante do texto são, portanto, bem definidas. Em geral, espera-se que o texto se atenha diretamente ao tema proposto, que este tema esteja claramente definido, que o texto apresente e mantenha uma estrutura mais rígida do que a de outros textos em geral, uma estrutura na qual a introdução, o desenvolvimento e a conclusão sejam partes bem marcadas. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Uma questão muito debatida é a maneira de se trabalhar os gêneros textuais, lembrando que eles são utilizados durante toda a vida escolar. Ao chegar à universidade, esta atividade é cada vez mais nítida e específica, por ser exigido dos alunos que sempre estejam elaborando textos de qualidade na forma de artigos científicos, resenhas, resumos, relatórios, ensaios e outros.

Segundo Dell’Isola (2008, p.3), os gêneros que circulam na academia decorrem da “demanda de conhecimentos de formas retóricas típicas de interação entre os membros da comunidade acadêmica”. Dessa maneira, produzi-los, torna-se, pois, uma habilidade exigida por professores de diferentes disciplinas no cotidiano acadêmico. O problema é que nem sempre existe um consenso por parte dos professores sobre tais gêneros. A esse respeito, Machado (2002, p.139) considera que:

O ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso, que se tenha, previamente, a construção de um modelo didático do gênero, que defina com clareza, tanto para o professor

quanto para o aluno, o objetivo que está sendo ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas.

É necessário, então, um consenso entre alunos e professores no sentido de (re)conhecimento de modelos e análises de gêneros acadêmicos. A seguir, apresentamos alguns gêneros da esfera acadêmica que se destacam por serem os mais solicitados no que se refere à produção textual.

Nesta perspectiva, é necessário que o pesquisador, estudante, profissional, professor ou aluno da graduação tenha uma boa atuação na comunidade científica. Para tanto, os recursos linguísticos exercem uma fundamental importância, pois é através desses que se evidencia a participação do indivíduo na estruturação discursiva científica. Esses recursos estão relacionados ao *saber fazer*, sendo entendidos como os modos de referência e textualização dos saberes (MATÊNCIO, 2002). A capacidade de textualizar saberes pode contribuir de maneira significativa para as práticas exigidas no cotidiano sócio-científico.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem da pesquisa

Para a construção de possíveis respostas às nossas indagações de pesquisa, empregamos uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa. De acordo com Minayo (1994), esta abordagem não pode pretender o alcance da verdade, a exemplo do que é certo ou errado; mas ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Para isso, inicialmente, nossa pesquisa qualitativa de caráter descritivo no campo de gêneros textuais acadêmicos, foi realizada no 1º e 7º períodos do curso de Letras de uma instituição Federal de Ensino Superior no Campus da Cidade de Currais Novos estado do Rio Grande do Norte no ano de 2011.

No decorrer da pesquisa foram elaborados questionários com 10 questões, sendo sete subjetivas e três objetivas. Enfocando de forma geral como esses discentes elaboram esses gêneros, como eles interpretam e entendem esses gêneros. Os dados foram tabulados e analisados e serão apresentados os resultados no corpo do artigo. As questões subjetivas em forma de citação com comentários dos alunos sem identificá-los, serão representados por A1, A2, A3... separados pelos períodos. Os dados objetivos serão mostrados em forma de gráficos. A relevância de nosso trabalho é mostrar de maneira bem direta a importância dos gêneros textuais acadêmicos no contexto da graduação, em especial no curso de Letras, instigando sempre o interesse de todos os que querem se aprofundar nesse campo tão vasto de pesquisa.

3.2 O contexto e os sujeitos colaboradores

Apresentaremos uma breve síntese sobre o Curso de Letras e também o contexto dos discentes participantes da pesquisa. Vejamos o texto do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras do CERES – Campus de Currais Novos:

O Curso de Letras – Licenciatura Plena foi criado pelo Decreto nº 46.846 de 16 de setembro de 1959. No Campus de Currais Novos, este curso teve início no segundo semestre letivo do ano de 1978, através da Resolução nº 59/77 – CONSUNI, de 21 de dezembro de 1977.

Inicialmente, o curso oferecia a modalidade de Licenciatura Plena com três habilitações, que poderiam ser escolhidas pelo aluno que ingressava através do concurso vestibular.

Licenciatura ‘‘A’’ – Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa

Licenciatura ‘‘B’’ – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas

Licenciatura ‘‘C’’ – Língua Portuguesa, Língua Francesa e respectivas Literaturas

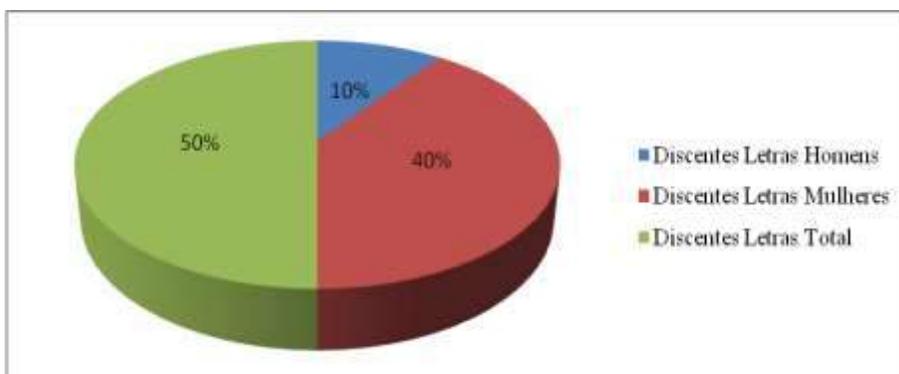
Para ingressar o aluno fazia a inscrição no vestibular sem indicar a habilitação que cursaria, tendo em vista que a escolha de uma das habilitações só ocorria no segundo período do curso.

Em 1991, o Curso de Letras do CERES – Campus de Currais Novos passou por uma fase de esvaziamento, tendo em vista o número insignificante de alunos aprovados no concurso vestibular. Esse fato, conseqüência de forma eliminatória no processo do vestibular, comprometeu a demanda existente na região do Seridó. Todavia, a UFRN, atendendo aos anseios da sociedade, introduziu novos critérios no processo seletivo e como isso o número de aprovações de candidatos tornou-se expressivo.

Somente em 1996, a partir das reivindicações dos alunos, especialmente, daqueles oriundos do Curso de Letras do Campus de Caicó que havia sido extinto restaurou-se a oferta da Licenciatura “A” – Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa do Campus de Currais Novos. Tal fato foi proporcionado pelo aumento no número de docentes capacitados para atendimento das disciplinas obrigatórias e complementares. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO LICENCIATURA EM LETRAS – CERES, 2005, p. 03-04).

Face ao exposto, temos uma ideia de como começou o Curso de Letras, suas Licenciaturas Plenas e seus avanços. Agora apresentaremos o perfil dos alunos pesquisados do Curso de Letras do 1º e 7º períodos do ano de 2011. Os dados serão apresentados em forma de gráficos.

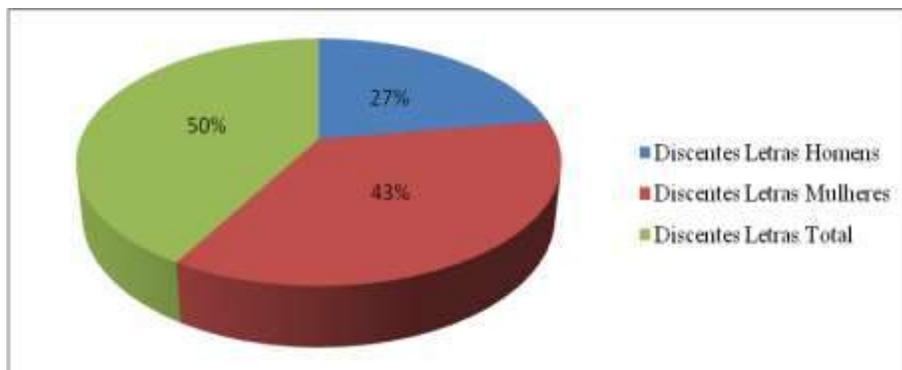
Gráfico 01 – discentes do 1º período de letras que participaram da pesquisa em 2011



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O gráfico acima apresenta os discentes que participaram da pesquisa no 1º período do Curso de Letras, sendo 15, 12 mulheres e 3 homens.

Gráfico 02 – discentes do 7º período de letras que participaram da pesquisa em 2011



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O gráfico acima apresenta os discentes que participaram da pesquisa no 7º período do Curso de Letras, sendo 14, 12 mulheres e 02 homens.

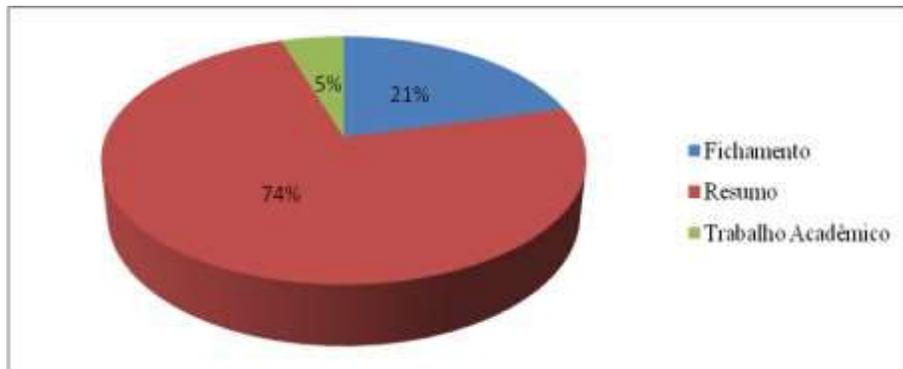
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Sobre a produção de gêneros acadêmicos o que descrevem os discentes

Vamos aos resultados das questões 5, 6 e 7 que os discentes do 1º e do 7º períodos do Curso de Letras Responderam. Apresentaremos as respostas divididas por períodos.

Dos tipos de textos acadêmicos que você produz ou já produziu.

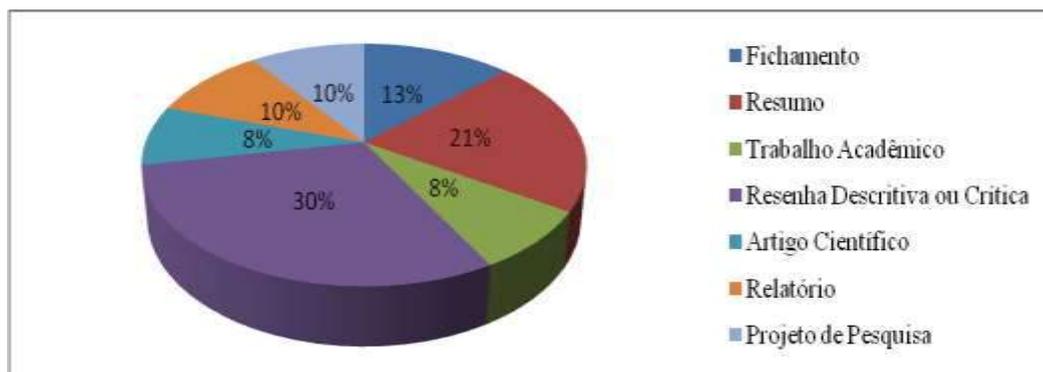
Gráfico 03 – Textos acadêmicos produzidos pelos discentes do 1º período



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Interpretando o gráfico da questão, temos o seguinte: o gênero resumo sendo o mais produzido pelos alunos com 14 respostas, sendo 74%, o gênero fichamento em segundo lugar com 04 respostas, 21% e o trabalho acadêmico mais simples ou TCC com uma resposta, 5%. Os demais gêneros, projeto, resenha, artigo e relatório não tiveram respostas. Podemos observar que a prática de resumo sempre se constituiu desde sempre nos cursos de graduação como uma das atividades mais elaboradas no decorrer das disciplinas.

Gráfico 04 – Textos acadêmicos produzidos pelos discentes do 7º período

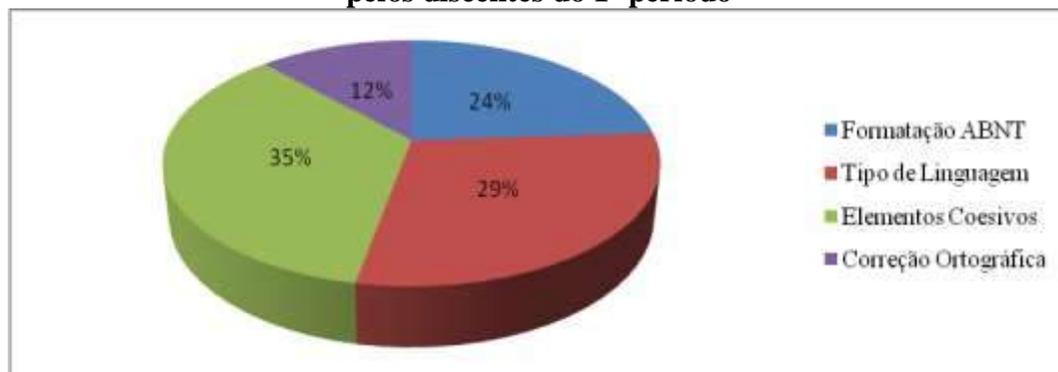


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Aqui, destacam-se o fichamento, resumo, trabalho acadêmico mais simples ou TCC, Resenha descritiva ou crítica, artigo científico, relatório e projeto de pesquisa. O fichamento com 05 respostas, 13%, o resumo com 08, 21%, o trabalho acadêmico ou TCC, com 03, 08%, a resenha crítica ou descritiva, com 12, 30%, o artigo científico com 3, 8%, o relatório com 4, 10% e o projeto de pesquisa com 04, 10%. O gênero que teve mais respostas foi o gênero resenha com 12, 30%. Ressalte-se que tal gênero tem sido uma constante como solicitação durante o curso, o que colabora para o desempenho do futuro profissional dessa área.

Sobre a sua produção de gêneros acadêmicos, quais as dúvidas?

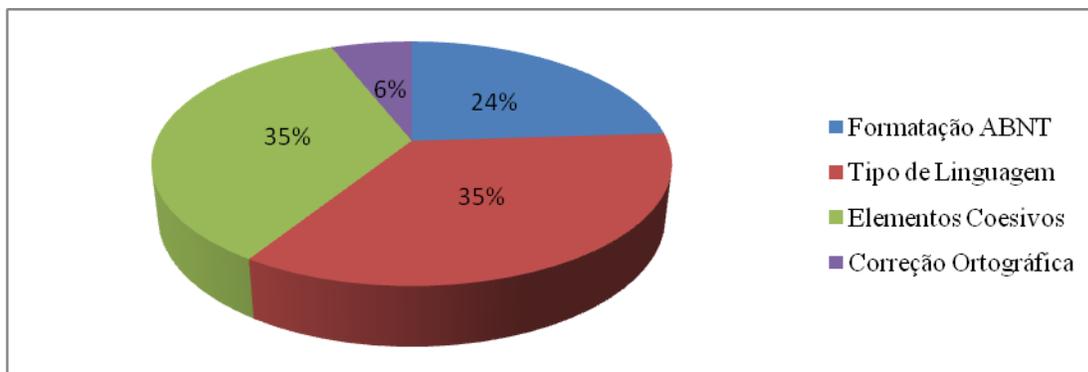
Gráfico 05 – Dúvidas na produção de gêneros acadêmicos pelos discentes do 1º período



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Sobre o gráfico acima, obtivemos os resultados: formatação nas normas da ABNT, 04 respostas, 24%, tipo de linguagem, 05 repostas, 29%, elementos coesivos, 06 respostas, 35% e Correção ortográfica 02 respostas, 12%. Portanto, observamos uma incidência na organização coesiva do texto, razão de uma questão bastante recorrente, que a utilização correta da norma culta.

Gráfico 06 – Dúvidas na produção de gêneros acadêmicos pelos discentes do 7º período

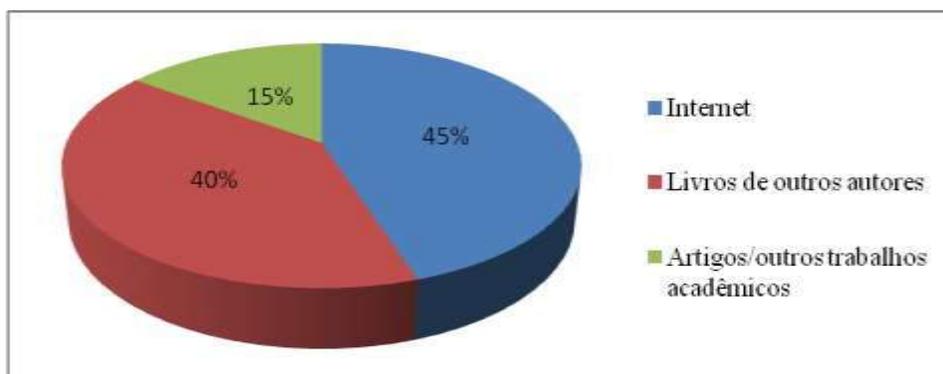


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Já com os alunos do 7º período, na formatação nas normas da ABNT, 04 respostas, 24%, tipo de linguagem, 06 repostas, 35%, elementos coesivos, 06 respostas, 35% e Correção ortográfica 01 resposta, 06%. Aqui, observamos um empate entre os elementos coesivos e os tipos de linguagem com 35% cada um. É notória ainda a constatação de alunos em períodos mais avançados demonstrarem dificuldade na utilização dos recursos coesivos.

Que tipos de fontes você utiliza na pesquisa como base para seus trabalhos?

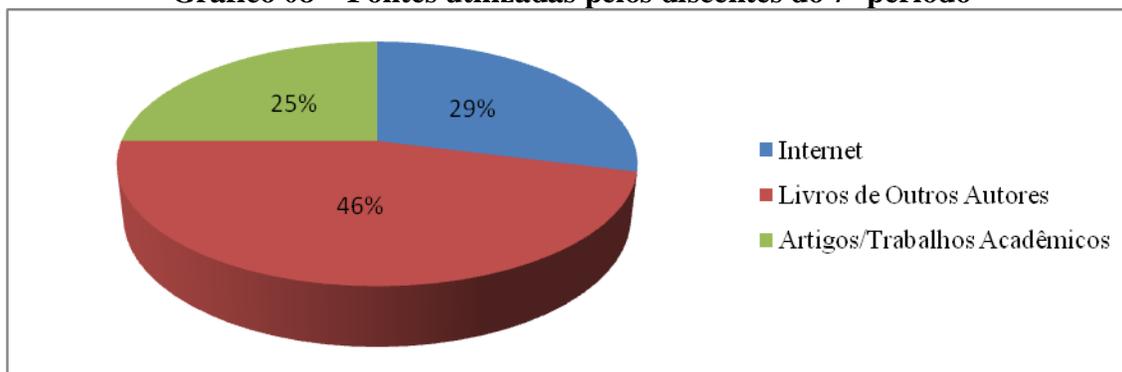
Gráfico 07 – Fontes utilizadas pelos discentes do 1º período



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nessa questão, os alunos do 1º período responderam a Internet com 09 respostas, 45%, livros de outros autores com 08 respostas, 40% e Artigos ou outros trabalhos acadêmicos com 03 respostas, 15%. A maior fonte para a pesquisa, segundo as respostas, é a Internet, o que nos revela o caminho mais rápido para consultas.

Gráfico 08 – Fontes utilizadas pelos discentes do 7º período



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No que se refere às respostas do 7º período, a Internet com 08 respostas, 29%, livros de outros autores com 13 respostas, 46% e Artigos ou outros trabalhos acadêmicos com 07 respostas, 25%. A maior fonte para a pesquisa segundo as respostas são os livros de outros autores, uma vez que é prática durante as disciplinas, principalmente, para apresentação de seminários e pesquisas com outros fins.

4.2 O que dizem os discentes do curso de Letras?

Passaremos para a análise das questões subjetivas dos questionários respondidos pelos alunos do 1º e 7º período do Curso de Letras.

Do ensino médio à graduação, você ainda sente dificuldade de interpretar alguns gêneros de textos?

“Sim, pois a interpretação de um texto é bem complexa e requer muitos conhecimentos.” (A15 – 1º período)

“Ainda sinto dificuldades ao interpretar textos muito complexos, havendo a necessidade de fazer várias releituras.” (A20 – 7º período)

“A dificuldade tem sido muito grande principalmente nos textos acadêmicos de graduação” (A8 – 1º período)

“Sim, uma vez que mesmo na graduação a questão da interpretação de texto ainda não apresenta muitas disciplinas.” (A18 – 7º período)

“Sim ! Pois infelizmente o nosso ensino é falho, nos que diz respeito à interpretação, pois à gramática repassada ao longo do ensino médio é de copiar e colar, os professores não nos ensina a pensar.” (A12 – 1º período)

“Sim, principalmente aqueles textos que apresentam uma linguagem mais complexas e com muitas teorias.” (A29 – 7º período)

“Sim. Porque, como os gêneros surgem de acordo com as atividade e necessidades sócio-culturais, está sempre surgindo gêneros novos e da mesma forma que surgem desaparecem.” (A2 – 1º período)

“Minhas dificuldades de interpretação vem diminuído consideravelmente à medida que vou avançando na graduação. No entanto, enfrento dificuldades ao interpretar textos que não pertencem à minha área” (A16 – 7º período)

Analisando as respostas, notamos que os discentes do 7º período, mesmo estando mais amadurecidos na graduação no ano da pesquisa em 2011, ainda sentem dificuldades de interpretar textos teóricos, sempre precisando voltar e consultar as fontes. Nesse aspecto, pelas respostas, houve um avanço muito pequeno entre discentes de períodos diferentes. Outro ponto de dificuldade é a linguagem desses textos, por apresentar frequentemente um padrão culto com léxico riquíssimo.

Cabe ressaltarmos que essas dificuldades muitas vezes são vindas do ensino fundamental e permanentes pelo ensino médio, atingindo, por fim, a educação superior. No depoimento “A16 – 7º período”, o discente descreve sobre o seu avanço gradual em atenuar as dificuldades de interpretação.

Qual a maior dificuldade que você está sentindo diante de novos tipos de gêneros textuais e de leituras teóricas na academia?

“A linguagem científica usada nos textos acadêmicos gera dúvidas para os alunos que estão iniciando.” (A6 – 1º período)

“A linguagem científica, às vezes torna o texto um pouco difícil de se compreender.” (A19 – 7º período)

“As dificuldades maiores encontradas são as leituras teóricas na academia que são mais complexas do que as do ensino médio.” (A9 – 1º período)

“A dificuldade maior é que no ensino fundamental e médio a leitura e a escrita de texto é feita de maneira escassa, acarretando a falta de conhecimentos prévios e familiaridade com diferentes tipos de gêneros textuais.” (A25 – 7º período)

“A dificuldade que estou sentindo com relação aos gêneros é na produção dos mesmos e com relação as leituras, a interpretação e assimilação das mesmas.” (A4 – 1º período)

“A minha maior dificuldade consiste em alguns gêneros que até então não tinha conhecimento.” (A29 – 7º período)

“Os textos teóricos acadêmicos, a linguagem utilizada é bastante difícil, novos vocabulários.” (A3 – 1º período)

“A dificuldade é relacionada aos textos teóricos de linguística, pois para resenha-lo ou fazer ensaio é difícil.” (A26 – 7º período)

Ao observar os relatos dos discentes, o que nos chama a atenção é o tipo de linguagem utilizada na academia e as leituras teóricas de difícil entendimento pelos alunos do 1º e do 7º períodos, reafirmando o que fora comentado anteriormente, no que tange às lacunas emergidas da educação básica quanto à leitura e interpretação textual.

Outro aspecto importante a ser notado é o fato de alguns discentes cursando o 7º período em 2011 ainda sentirem dificuldade em interpretar e compreender algumas leituras desse porte. Com base nas respostas, é evidente que existem dificuldades com a linguagem de textos acadêmicos e com as leituras teóricas, em especial para os novatos, que se deparam com uma realidade muito difícil devido à falta de base de leitura de estudos anteriores.

Essa falta de leitura faz com que eles, na Universidade, com um conhecimento menor em relação às teorias que ora lhes são apresentadas, fiquem sem saber o que são os gêneros textuais e como produzi-los e interpretá-los, ficando essa missão por parte dos docentes de ensiná-los. Outro aspecto é uma enorme dificuldade com textos da área de linguística.

Para você, o que é um gênero textual de caráter científico?

“Gênero de caráter científico é aquele que segue normas como por exemplo as normas da ABNT” (A4 – 1º período)

“É aquele gênero voltado para a esfera acadêmica, na maioria dos casos, com suas regras específicas para sua elaboração.” (A19 – 7º período)

“Para mim um gênero textual de caráter científico, é aquele que traz pesquisas científicas, com teorias e experiências, seja qual for a área.” (A6 – 1º período)

“É aquele que possui argumentos cientificamente comprovados para convencer o leitor.” (A1 – 1º período)

“É um gênero mais complexo que aborda conhecimentos específicos do meio acadêmico.” (A28 – 7º período)

Diante dos depoimentos dos alunos do 1º e 7º períodos, observamos um conceito inicial sobre o que vem ser um gênero de caráter científico. Mesmo que em períodos distintos eles já compreendem que esses gêneros circulam na academia, e que são utilizados no meio científico, sendo produzidos através de normas e que possui em sua composição uma força de argumentação muito grande.

Há uma colocação importante que não aparece nas respostas: é o conceito de gênero textual, como acontece dentro dos estudos de gêneros no campo da linguística textual, conceituação que difere, segundo Marcuschi, entre tipos de texto e gêneros de texto. Portanto, os alunos não responderam o que são gêneros textuais.

O que você entende por normatização textual na Universidade?

“Entendo que todo trabalho, aqui dirigido, tem suas regras e normas a serem cumpridas.” (A1 – 1º período)

“Entendo que são normas para elaboração de textos e trabalhos acadêmicos.” (A8 – 1º período)

“Sinceramente, é a primeira vez que ouço essa expressão, mas acredito que se trate de normas específicas para a elaboração de trabalhos especificamente acadêmicos, regulamentados pela ABNT.” (A16 – 7º período)

“Entendo que a normatização textual na Universidade corresponde a parte estrutural das produções, as regras.” (A6 – 1º período)

“Não sei dizer o que é normatização textual na Universidade. Penso eu que venha a ser algumas normas utilizadas nos diferentes tipos de gêneros textuais.” (A20 – 7º período)

“São as normas que são exigidos para a criação, com padrões acadêmico” (A11 – 1º período)

“Elaborar textos enquadrando-os nas normas da abnt, por exemplo. o relatório de estágio é um texto que deve ser produzido atendendo a certas normatizações., assim como os demais textos produzidos nessa esfera social que é a universidade.” (A27 – 7º período)

As respostas revelam que, inicialmente, alguns discentes dos dois períodos já possuem uma noção de que essa normatização textual na Universidade se refere à parte estrutural dos gêneros textuais, à sua composição, que é organizada pelas normas da ABNT. Eles já compreendem que para se produzir determinado gênero textual acadêmico é necessário seguir varias regras e normas, pois na academia tais produções seguem um padrão de elaboração (formato, margem, tipo de letra e elementos pré e pós-textuais).

Acreditamos que faltam aos discentes se aprofundarem ainda mais através de leituras das normas, modelos ou esquemas sobre certos tipos de gêneros, e praticarem mais suas produções textuais dentro das disciplinas de produção textual e outras específicas.

Você já apresentou e publicou trabalho em congressos ou eventos na área do seu curso?

“Não, porque ainda não tive a oportunidade.” (A2 – 1º período)

“Sim, como sou bolsista de Iniciação Científica (Cnpq), tenho apresentando trabalhos em eventos científicos desde 2009, dos quais, alguns foram publicados em anais de congressos, sites de divulgação científica (62ª SBPC) e capítulos de livros (no prelo). Cabe ressaltar que também nas disciplinas da graduação somos incentivados a apresentar e publicar trabalhos, embora a ênfase na divulgação seja menor e poucos graduandos se empenhem.” (A16 – 7º período)

“Não. Sou iniciante no curso de Letras.” (A3 – 1º período)

“Já apresentei trabalhos em alguns congressos, dentre eles a sbpc em 2010. neste ano, 2011 apresentarei, outros trabalhos no siget e na semana de humanidades.” (A27 – 7º período)

“Não, ainda não participei de nenhum Congresso.” (A7 – 1º período)

“Não, apenas em estudos restritos ao curso para cumprimento da disciplina.” (A29 – 7º período)

Nos depoimentos acima, temos opiniões divididas entre alunos do 1º período. Como estavam iniciando o curso em 2011, ainda não tiveram oportunidade de apresentar trabalhos em eventos acadêmicos ou até mesmo de publicarem algum. Por outro lado, houve alunos do 7º período que apresentaram trabalhos em eventos de cunho acadêmico, sendo isso um incentivo por parte da academia para que esses discentes cresçam na própria formação que irão atuar.

Um ponto pertinente sobre esses depoimentos que devemos frisar é o valor positivo desses eventos nos quais os graduandos têm a oportunidade de apresentarem suas produções científicas, contribuindo para a sua formação acadêmica.

Para os iniciantes que estavam em 2011, o fato de estarem no 1º período não impede que comecem a produzir com vistas à publicação, pois, pelos depoimentos, observamos que há incentivos dos professores, em especial das disciplinas de produção de textos do Curso de Letras.

Já leu algum texto produzido por outra pessoa como um artigo ou uma resenha, por exemplo?

“Sim. Na minha concepção, um artigo elaborado com coesão, uma linguagem adequada é de grande valia ao graduando.” (A12 – 1º período)

“Constantemente, essa é uma prática corriqueira, tanto nas disciplinas quanto na pesquisa com a qual colaboro. É mais comum a leitura de artigos, porque empregamos esses textos como bases teóricas de nossas produções.” (A16 – 7º período)

As assertivas oriundas do questionamento acima demonstram diretamente a importância de gêneros textuais produzidos por outros autores que pesquisam nas diversas áreas do campo de estudos da linguagem ou das literaturas. Esses textos, por sua vez, servem de suporte teórico na formação do futuro pesquisador Licenciado em Letras, e que também acabam sendo utilizados como fonte de citação em outras escritas realizadas pelos Licenciandos.

A título de exemplos temos: artigos científicos, resumos, resenhas e outros. É pertinente à própria academia, e em especial ao Curso de Letras, continuar sempre valorizando as produções

de outros autores, pois esses textos acabam sendo utilizados nas leituras das disciplinas, nas quais os alunos tem o contato através de leituras e releituras.

De modo geral, como você ver essa nova realidade vivenciada na graduação por meio desses novos tipos de gêneros textuais acadêmicos, de novas leituras teórico-didáticas e quais as contribuições que esses gêneros podem trazer para a sua formação como pessoa e como estudante? Diante das suas leituras á realizadas, você analisaria um texto teórico de qualquer autor?

“Vejo a Vida acadêmica como ‘’ uma outra vivência, totalmente diferente das outras experienciadas. Acredito que os novos Gêneros textuais irá contribuir de maneira bastante significativa para a minha formação profissional, especialmente. Porém, ainda não me considero capaz de analisar textos teóricos de qualquer autor, Visto que, muitos deles usam uma linguagem de difícil compreensão.” (A3 – 1º período)

“Ao chegar na Universidade senti extrema dificuldade em entender os Textos Teóricos. Com o passar do tempo, passiu a entender os textos. Acho que era falta de prática. Hoje, já quase concluindo consigo sim, interpretar e analisar textos teóricos de qualquer autor desde que esteja escrito na língua portuguesa.” (A17 – 7º período)

“Estou passando por muitas dificuldades, mais acredito que no final do curso estarei com um bom desempenho. Acredito que as contribuições são muitas, principalmente na vida proficional como futuro professor que quero ser. Acho que no momento ainda não sou capaz de analisar qualquer tipo de texto.” (A5 – 1º período)

“Eu encaro essa nova realidade de uma forma positiva, tendo em vista que todos os textos que eu li ou escrevi contribufram e contribuirão para a minha formação enquanto aluna e pessoa à medida que reforça minha visão crítica diante dos fatos e acontecimentos que surgem no meio a qual estou inserida.

Acredito que depois de ter feito tantas leituras, durante esses anos acadêmicos, eu analisaria um texto teórico de qualquer autor.” (A19 – 7º período)

“As novas leituras teórico-didáticas ajudam muito nas nossas produções acadêmicas, pois aumenta o nosso contato e conhecimento acerca dos conteúdos científicos.” (A6 – 1º período)

“Todas as leituras feitas durante a graduação foram de fundamental importância para a minha formação como pessoa e minha vida estudantil, vou sair da universidade com um bom índice de conhecimentos. Não, pois com o passar dos anos ficou perceptível os teóricos aos quais considero que realmente tenham um bom desempenho e uma teoria a ser reconhecida como a bem elaborada e que venha a ser analisada.” (A20 – 7º período)

“Diante dos gêneros, que analisei até o momento, são gêneros, bem teóricos que eu não estava acostumada a lidar, mas que trarão grandes contribuições para a

minha vida profissional. Sim analisária, pois me sinto mais segura para a análise.” (A7 – 1º período)

“A meu ver esses novos tipos de gêneros textuais acadêmicos são de suma importância para os graduandos porque os tornará cada vez mais críticos, capazes de analisar textos teóricos de qualquer autor.” (A24 – 7º período)

A pergunta em voga é típica de um fecho de entrevista. Nosso intuito aqui é verificar uma opinião geral de cada discente entrevistado sobre sua vivência acadêmica, bem como a análise de textos teóricos. Os discentes comentam a importância desses gêneros textuais através das leituras dos textos teóricos e até na construção deles, seu conhecimento linguístico é aprofundado. Pelos dizeres dos discentes, é notória a vontade de buscar sempre um aprofundamento nos conhecimentos teóricos e compreender de forma responsiva como se constitui a voz do autor no texto científico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos nos depoimentos dos discentes do 1º e 7º períodos, nas questões subjetivas, respostas que já eram esperadas, que há uma grande dificuldade na interpretação desses textos na academia devido à falta de base de leitura nas séries anteriores, em especial no ensino médio, e que esses alunos chegaram ao Curso de Letras praticamente sem conhecer certos tipos de gêneros textuais em nível acadêmico.

Outro ponto importante que temos que frisar é a questão das leituras teóricas que também perpassam a interpretação textual, visto que alguns discentes sentem uma grande dificuldade em compreender esses textos teóricos, por se constituir em uma nova dinâmica para esses discentes. Sobre a linguagem que, por sua vez, na academia, é científica, o que requer a utilização da norma culta, acaba provocando obstáculo na interpretação e elaboração de gêneros acadêmicos.

Encontramos avanços importantes, pois há também certa evolução na compreensão e recepção desses gêneros pelos discentes do 7º período que, por sua vez, contribui de maneira significativa para que ambos cresçam na produção textual, no conhecimento teórico e também na sua formação como futuros professores de Língua Materna. Já os discentes do 1º período

demonstram interesse em crescer, tanto teoricamente, nas suas produções de textos e também na formação acadêmica, em conhecer novos gêneros textuais.

Nas questões objetivas observamos respostas instigantes. Dentre os gêneros textuais acadêmicos mais produzidos destacaram-se o resumo e a resenha, o que nos faz inferir que são gêneros solicitados com frequência no Curso de Letras.

Esperamos que este artigo possa contribuir de forma satisfatória para que se façam reflexões sobre como está sendo feito o trabalho com Gêneros textuais acadêmicos no Curso de Letras do CERES/DSCH/UFRN e que, ao ensinarem os conhecimentos teóricos das disciplinas aos discentes, em especial no componente curricular de Leitura e Produção de Texto, os professores possam refletir que as dificuldades de leitura e interpretação textual por parte de alguns discentes é uma constante na esfera acadêmica.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para curso de pós-graduação: noções práticas.** São Paulo: Atlas, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **NBR 6022.** Informação e documentação: Artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028.** Informação e documentação: resumo: Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023:** referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306

DELL'ISOLA, R. L. P. **Dos limites entre o instável em texto de divulgação científica.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO, 3, 2008, Belo Horizonte. Anais do III Simpósio Internacional de Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, A. R. (Coord.). **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R. **Revisitando o conceito de resumos**. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATÊNCIO, M. de. L. M **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas**: um estudo do resumo. Scripta. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

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

NASCIMENTO, M. H. de M. e. **Produção textual na esfera acadêmica**: descrevendo um projeto de melhoria da qualidade do ensino no Centro de Ensino Superior do Seridó. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia). Caicó: UFRN/CERES/DEDUC, 2010.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO LICENCIATURA EM LETRAS - CERES. Currais Novos: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Ensino Superior do Seridó/Campus de Currais Novos/Coordenação do Curso de Letras, 2005.

ROJO, R. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas**. In: MEURER, J. L. ;BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

THEREZ ZO, G. P. **O resumo como prática de leitura e de produção de texto**. R. LETRAS, PUC-Campinas, v. 20, n.1, 2001.

A PRÁTICA DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO

Jária Suéldes Alves de Lima

RESUMO: Neste trabalho apresenta-se uma revisão teórica em torno dos gêneros discursivos e a prática de leitura no livro didático. Partindo da noção de gêneros do discurso de vertente dialógica, acredita-se que o livro didático com a linha de trabalho voltada para essa teoria enriquecerá o fazer docente que busca contribuir no desenvolvimento da competência linguística do aluno. Assim, no intuito de entender melhor esse processo, têm-se como embasamento teórico os estudos de Bakhtin (2003), Geraldi (1984), Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011) e os PCNs (BRASIL, 1999). Uma pedagogia baseada na concepção de língua sócio interativa envolve o texto como unidade de ensino e enfatiza o uso social e pragmático da língua. Para tanto, far-se-á uma revisão literária da temática a fim de apontar alguns aspectos relevantes que envolvem esse assunto.

PALAVRAS-CHAVES: Gêneros discursivos. Leitura. Livro didático.

ABSTRACT: This paper presents a theoretical around genres and practice reading in the textbook. Based on the notion of speech genres dialogical aspect, it is believed that the textbook with the line of work toward this theory to enrich the teaching that seeks to contribute to the development of language proficiency of the student. Thus, in order to better understand this process, as have theoretical studies of Bakhtin (2003), Geraldi (1984), Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011) and PCNs (BRAZIL, 1999). A pedagogy based on the design of interactive language partner involves the text as a unit of teaching and emphasizes the use of social and pragmatic language. Therefore, it will be a literature review of the subject in order to point out some relevant aspects involving this subject.

KEYWORDS: Discursive genres. Reading. Textbook.

1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa como língua materna tem sido objeto de muitas análises e críticas no âmbito da educação brasileira, resultando assim, numa maior atenção às diretrizes teóricas e metodológicas utilizadas em sala de aula.

Fala-se muito em competências e habilidades que o estudante deve desenvolver durante sua formação básica e, no ensino da Língua Portuguesa (LP), uma atenção fundamental é dada à capacidade do educando de ouvir, ler, pensar, compreender, escrever e falar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “num mundo marcado por um forte apelo informativo

imediatamente, a reflexão sobre a linguagem é garantia de participação ativa na vida social” (BRASIL, 1999, p.128). Portanto, se o objetivo da escola e do professor for o pleno desenvolvimento do aluno e a sua formação crítica para que este possa, de fato, utilizar a língua nos mais diversos contextos sociais, o ensino da língua materna deve pautar-se de significação, integrada às relações humanas e não dissociado do contexto social.

Para isso, os estudos científicos atuais da Linguística, da Linguística Aplicada e dos documentos legais, como os PCNs, vêm propondo mudanças significativas em relação à esfera escolar. Ainda quanto ao ensino da Língua Materna (LM), convém ressaltar o uso efetivo da língua, numa visão interacionista da linguagem, como norte à prática docente, uma vez que o aluno deva perceber o uso social da língua, sua importância e o seu poder. Compreendendo que, através dela [a língua], ele pode interagir e agir no mundo que o cerca. Esses objetivos são explicitados nos PCNs do Ensino Médio:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 1999, p.139)

Além do mais, outra questão reiterada é o ensino da Língua Portuguesa como língua materna através de textos. Nessa nova perspectiva de ensino, o enfoque está na importância e na valorização dos usos sociais da língua, em outras palavras, passa-se a conceber o texto como *enunciado*¹ comunicativo e perceber suas características, as peculiaridades que o envolvem; indo muito além da normatização da língua. O aluno precisa perceber que o texto surge numa determinada situação comunicativa, tem sentido e remete a um processo de interação humana e social, como explicita Bakhtin (2003, p.261) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Sendo assim, compreendendo os usos sociais da linguagem, o aluno poderá estar mais bem preparado para compreender, agir e interagir com o meio social que o cerca.

¹ Para melhor compreensão do termo enunciado recomenda-se a leitura de BAKHTIN, Mikhail. **Bakhtin**: conceitos-chaves. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2005, p.61.

Indiscutivelmente, todas essas considerações sobre língua e linguagem devem se refletir, também, na elaboração e construção dos livros didáticos, uma vez que, trata-se de um recurso pedagógico primordial no processo de ensino e aprendizagem, como mostra Rojo; Batista (2003a):

[...] o livro didático “é um dos poucos gêneros de impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os” (ROJO; BATISTA, 2003a, p. 2 *apud* BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 15).

Pensando assim, surgiu o interesse de discutir teórico-metodologicamente como as atividades de leitura propostas nos livros didáticos podem seguir um olhar didático-pedagógico voltado aos gêneros discursivos. Embora haja muitas discussões e apreciações em torno do livro didático – uns o defendem com veemência e outros o repudiam por não contemplar, na íntegra, o processo de ensino e aprendizagem – o fato é que esse se constitui numa importante ferramenta de trabalho para o professor. Mesmo que alguns prevejam seu fim quanto material impresso e que ganhe um novo suporte – computador, notebook, tablets, dentre outros – a verdade é que, pela sua historicidade, ele [o livro] não deixará de ser utilizado no processo educacional, como explicita Bunzen Júnior (2005, p.14):

Partimos da premissa de que os manuais escolares de língua materna desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos em diversas esferas sobre o quê e como ensinar língua materna. [...] Tornou-se imprescindível, então concebê-los como uma parte constitutiva da construção heterogênea do saber docente [...], assim como um objeto cultural importante nas práticas de letramento dos professores e dos alunos.

Portanto, o livro didático deve estar em consonância com as novas propostas educacionais. Trazendo à sala de aula uma abordagem mais reflexiva sobre a linguagem e o uso social da língua, uma vez que um dos focos do processo de ensino e aprendizagem corresponde à competência discursiva do educando.

A fim de resultados satisfatórios na reflexão apresentada, utilizam-se como embasamento

teórico os estudos em torno do conceito de gêneros do discurso postulado nos escritos do Círculo de Bakhtin (2003) e as observações postadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nível fundamental e médio, documentos oficiais que norteiam o ensino no país, além das pesquisas de Geraldi (1984) e Bunzen Júnior (2005).

Em suma, este trabalho apresenta-se, primeiramente, um olhar quanto ao ensino da Língua Portuguesa como língua materna, depois se tem uma breve abordagem teórica envolvendo o conceito de gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin. Em seguida, na quarta seção, a temática central refere-se à prática de ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar. Já na quinta seção, enfatiza-se o livro didático como ferramenta do trabalho docente e, na sexta seção, o papel do livro didático no ensino de leitura mediado pelos gêneros do discurso. Ao final de toda essa discussão, têm-se algumas considerações em torno do que foi analisado.

Após essa rápida apresentação, parte-se agora para a discussão teórico-metodológica acerca do ensino de leitura mediado pelo livro didático, foco deste trabalho.

2 Um breve olhar quanto ao ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna

Historicamente, o ensino da Língua Portuguesa (LP) vem sofrendo alterações ao longo de sua existência, pois desde que essa língua passou a instituir-se como língua materna oficial do território brasileiro fatores linguísticos, sociais, políticos, geográficos, culturais, enfim, os mais diversos campos das manifestações sócio-histórica-cultural do país vêm interferindo em seu processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, moldando seu tratamento no contexto escolar.

Segundo Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011, p.56) “a língua portuguesa não se constituía nem como disciplina, nem como conteúdo curricular. Ela era apenas um instrumento para alfabetização”, pois não se tratava da língua oficial do contexto sócio-cultural-político da época, em outras palavras, existia além da Língua Portuguesa, outras línguas no país durante a colonização. Sua área de estudos centrava-se apenas em três disciplinas Gramática, Retórica e Poética, focalizando a língua apenas como sistema. O cargo de professor veio surgir muito depois, em meados dos anos 1930. Depois vieram novas críticas, reflexões quanto ao ensino da

LP, graças às contribuições dos estudos da Linguística.

Fatores como a finalidade do ensino, a valorização da norma culta e da escrita, levando ao distanciamento da oralidade, a falta de significação nas atividades de leitura e produção textual, a desconsideração quanto às descobertas da Linguística e outros pontos característicos foram sendo repensados e alvos de muitas discussões. Aliás, quanto a esse último fator Geraldi (1984, p.18) ressalta:

[...] Imaginar, hoje, um ensino de língua materna sem adequá-lo ao que se conhece da linguagem, é estar atrasado no tempo, além de ser prejudicial aos interesses individuais e nacionais. Talvez, nenhum outro trabalho esteja potencialmente tão bem fundamentado como o ensino de língua. Infelizmente, porém, os progressos da linguística e das duas ciências (a psicolinguística e a sociolinguística) não chegaram ainda às salas de aula.

Por fim, a busca por um ensino da língua(gem) de modo *operacional* e *reflexivo*², compromissado com o uso social, é hoje ratificado pelas pesquisas atuais na área da Linguística Aplicada (LA). Um ensino da linguagem de caráter *operacional* e *reflexivo* constitui-se em base pedagógica para muitas propostas curriculares de municípios e estados, além dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Aqui, a ênfase está na linguagem em uso efetivo, que segundo Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011, p.71) “essa abordagem baseia-se em três pilares teórico-pedagógico: a) a relação do sujeito com a linguagem; b) o funcionamento da linguagem e as ações humanas e c) as práticas pedagógicas em uma perspectiva interacionista”.

Ainda se tratando do ensino da Língua Portuguesa, em Geraldi (1984, p.17) aponta-se algumas práticas pedagógicas rotineiras que, segundo o autor, compõem “a essência de um determinado tipo de ensino de português, qualificável de tradicional”, são elas: as atividades como leitura não compreensiva, que não se percebe a criticidade dos alunos; textos sem significância, apontado pelo escritor como “chatos”; produção de textos sem abordar a temática, o que ele chama de redações – tortura; o ensino de gramática de modo confuso; conteúdos

² “Operacional, para as finalidades desta discussão, implica em uso, remete a operar com, desvinculando-se do sentido de mecanicidade procedimental e esquematizante que esse adjetivo pode assumir em outros quadros teóricos.” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 69.).

inúteis, dissociado de uma praticidade; estratégias inadequadas e o ensino da literatura pautado apenas em biografias e citações de obras constituem as “sete pragas do ensino de português”, pois não proporcionam uma aprendizagem satisfatória quanto ao uso efetivo da língua. No entanto, vale salientar que o intuito do autor, ao apontar essas lacunas, é contribuir para uma análise crítica que direcione a necessidade de reflexão quanto a essa perspectiva tipo de ensino.

É importante ressaltar, também, a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento oficial que regulariza o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. Construído na década de 1990, os PCNs defendem um ensino voltado para os usos sociais da linguagem, valorizando a interação verbal como realidade da linguagem. Destaca o texto como unidade básica para o ensino, contemplando sua diversidade, construção e propósito comunicativo. Nos PCNs do Ensino Médio, encontra-se a seguinte afirmação:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 1999, p.139)

Já nos PCNs do ensino fundamental:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estrato – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 2001, p.23)

Todas essas reflexões caminham em busca de um ensino da Língua Portuguesa de qualidade, menos fragmento e uma aprendizagem mais significativa, objetivando contribuir na melhoria do desenvolvimento da competência linguística dos educandos e oportunizar o uso efetivo da língua materna.

Na próxima seção, tem-se uma breve reflexão sobre o conceito de gênero do discurso e sua contribuição para o trabalho com uma abordagem de ensino operacional e reflexivo.

3. O conceito de gênero do discurso na perspectiva de Bakhtin

É impossível falar em ensino da Língua Materna de maneira reflexiva, em uso social da língua e não mencionar a importância do trabalho com os textos e sua diversidade, ainda mais quando se prioriza o ensino de leitura como prática social.

Como é frisado nos PCNs (BRASIL 2001, p.23), ensino fundamental, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Para isso, é necessário ir além da normatização da língua e tomar como norte o uso social da língua/linguagem, isto é, a concepção sócio interativa da linguagem. Como já foi dito aqui, a linguagem está presente nas mais diversas atividades humanas, ela media o ato comunicativo e significa a interação social. Portanto, para se atingir tal objetivo, torna-se imprescindível a utilização do texto como unidade de ensino.

No entanto, se o objetivo é desenvolver a competência discursiva do aluno, o trabalho com os textos deve perpassar os aspectos linguísticos que o compõem, ou seja, ir além do campo lexical e do aspecto estrutural do texto, além da superfície textual, para que não corra o risco de esfacelá-lo e repetir a mesma prática que se observa no ensino descontextualizado da gramática normativa da Língua Portuguesa. Em outras palavras, é pouco eficaz ensinar a construir um texto explorando apenas o seu aspecto formal, o técnico e colocando em segundo plano os elementos contextuais. Além do mais, na teoria dos gêneros discursivos, ao estudar um texto, como texto-enunciado é importante destacar suas peculiaridades, suas condições de produção, seu suporte de circulação, enfim, os elementos verbais, mas também os extra verbais que o envolvem como explica Bakhtin (2003, p.261):

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*

Nota-se também, nessa passagem, que o autor propõe uma concepção sócio interacionista da língua e afirma o seu uso através de um gênero, ou seja, o gênero seria uma espécie de forma comum, recorrente, utilizada pelos falantes da língua para proferir seus enunciados, discursos, pensamentos, dentre outros. Vale ressaltar que, segundo Acosta-Pereira (2012, p.35) “a construção do enunciado não é resultado da livre escolha das formas da língua. Apesar da vontade do falante, os enunciados possuem formas típicas para a construção da totalidade discursiva.” A esse respeito, Rodrigues (2001) destaca:

Para além das formas da língua nacional (léxico e gramática), são necessárias para a interação verbal, as formas do discurso, isto é, os gêneros, que o organizam em determinada forma estilística e composicional. As unidades dos dois domínios (da língua e do discurso) são necessárias para a intercompreensão, embora os gêneros, em comparação com as unidades da língua, sejam diferentes no que se refere a sua estabilidade e normatividade. Eles são mais flexíveis e combináveis, mais sensíveis e ágeis às mudanças da comunicação social do que as formas da língua. (RODRIGUES, 2001, p.40.)

Ainda se tratando dos estudos sobre gêneros do discurso, Acosta-Pereira (2012, p.35) ressalta que “os gêneros do discurso não são criados pelos falantes, mas lhe são dados historicamente. O uso de um determinado gênero está associado a sua esfera de atividades humana historicamente constituída e com finalidades discursivas específicas.” Apesar do ato enunciativo ser único e particular, o falante acaba escolhendo um determinado gênero para sua enunciação e não construindo um novo gênero em si, além disso, segundo Acosta-Pereira (2012, p.37) “os gêneros organizam o nosso discurso e permitem a comunicação discursiva”, como se observa em Bakhtin (2003):

Os gêneros do discurso **organizam nosso discurso** quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação de conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283, grifos nossos).

Além disso, na teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin (2013) atenta à questão da *diversidade* dos gêneros. Segundo o autor os gêneros são infinitos, uma vez que são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana e “porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2013, p.262).

Aqui, observa-se a forte ligação existente entre a língua e o seu contexto de produção, bem como, evidencia-se a presença da língua/linguagem nas diversas atividades humanas, caracterizando-se assim a concepção interacionista da linguagem. Além do mais, essa discussão ratifica o texto como unidade de ensino e o trabalho docente em torno da competência linguístico-discursiva do aluno, como ressaltam os PCNs, ensino médio:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. (BRASIL, 1999, p.139)

Por fim, outro fator característico importante mencionado por Bakhtin, em relação aos estudos dos gêneros discursivos, consiste na divisão em *gêneros primários e gêneros secundários*, como mostra a tabela organizada por Acosta-Pereira (2012, p.38):

Gêneros Primários	Gêneros Secundários
<i>Características relativamente estáveis</i> (BAKHTIN, 2003, p. 263)	<i>Características relativamente estáveis</i> (BAKHTIN, 2003, p. 263)
<ul style="list-style-type: none">-Esferas sociais não-formalizadas e não-especializadas;-São gêneros simples: carta pessoal, bilhete, conversa ao telefone com amigos ou familiares, etc;- Gêneros orais ou escritos;-Os gêneros primários que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios para se tornarem parte de um enunciado de gênero secundário;- Surgem das condições sociais de comunicação do dia-a-dia;	<ul style="list-style-type: none">-Esferas sociais formalizadas ou especializadas;-São complexos: romance, drama, os gêneros da pesquisa científica, gêneros jornalísticos;-Surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado;-Gêneros orais e escritos;-No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários;-Saturados por ideologias sistematizadas;- Surgem de condições sociais de comunicação especializada;

Tabela 1: Gêneros primários e secundários com base em Bakhtin (2003[1979]). Adaptado de Acosta-Pereira (2012).

Observando a tabela, resumidamente, têm-se os gêneros primários que remetem à comunicação imediata, são mais simples, se constituem e funcionam de uma esfera social mais cotidiana, enquanto que os gêneros secundários são mais complexos e ideológicos, se situam em uma esfera mais complexa, resultante de “ideologias sistematizadas e formalizadas”. É bom lembrar que, segundo Acosta-Pereira (2012, p.37) Bakhtin não se preocupa na *classificação* dos gêneros, mas “enriquece as discussões sobre gêneros ao fazer esses delineamentos” entre gêneros primários e gêneros secundários.

Enfim, essa concepção sócio-histórica da linguagem acaba sendo adotada por todos aqueles que seguem uma concepção de língua voltada para o contexto social, que utiliza o texto como unidade de ensino e que propõem um ensino e aprendizagem da linguagem em uso *operacional e reflexivo*.

Em seguida, focalizar-se-á a discussão desse trabalho em torno da prática de leitura no contexto escolar.

4. A prática de leitura na esfera escolar

Ler e escrever são habilidades indissociáveis e fundamentais em qualquer etapa da formação. Em se tratando do ensino da LP, a prática de leitura e produção textual a tempo tornou-se alvo de diversas discussões. Quantos não se debruçam em cima de livros e estudos teóricos com o intuito de melhor entender essas habilidades e buscar, então, um meio mais eficaz que viabilize seu processo de ensino e aprendizagem.

Ao final da educação básica, espera-se que o aluno disponha de competências e habilidades que, de fato, possibilitem sua comunicação em diferentes contextos sociais e, essa característica, fica ainda mais acentuada quando se trata da última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio. De acordo com os PCNs – Ensino Médio em concomitância com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 22, na etapa final da educação básica tem-se por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1999, p.21).

No entanto, esse se torna um desafio para o professor de Língua Portuguesa que busca constantemente vencer os obstáculos e atingir os propósitos da educação. Em se tratando apenas da prática de leitura, Geraldí (1984, p.80), ao defender o ensino da LP pautado em três práticas (da leitura de textos, da produção de textos e da análise linguística) coloca como concepção de leitura “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, neste processo, não é passivo, mas é o agente que busca significações”.

Em outras palavras, aqui, percebe-se que o ato de ler vai além da mera função de decodificar códigos, de buscar informações no texto e resolver exercícios propostos de interpretações dos livros didáticos. Ler se torna uma ação mais complexa de comunicação e interação; ocorre um diálogo entre o leitor e o autor. Diante de todas essas reflexões, torna-se inevitável avaliar a concepção de leitura trabalhada na sala de aula. Ainda se tratando do ato de ler, para o autor, a leitura depende da maneira como nos dispomos diante do texto:

Longe de querer estabelecer uma tipologia de vivências de leituras, gostaria de recuperar da nossa experiência concreta de leitores as possíveis posturas ante o texto: a) a leitura – busca de informações; b) a leitura – estudo do texto; c) a leitura do texto – pretexto; d) “a leitura – fruição do texto. (GERALDI, 1984, p. 81)

Assim, a prática de leitura depende da concepção de linguagem que é trabalhada em sala de aula e dos objetivos propostos nas atividades didáticas. Vale ressaltar que, a prática de leitura abordada aqui também se refere aos textos circulados em sala de aula, com suas diversidades e especificidades e não apenas aos livros literários e/ou projetos com eixos temáticos de incentivos à leitura.

Além do mais, sabendo que o homem interage através da língua e um bom leitor poderá garantir o exercício de sua cidadania, como explicita os PCNs – 5ª a 8ª séries “um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos”. (BRASIL,2001, p.70)

Fica claro que, ler não se traduz numa atividade mecânica, metodológica, da qual não se possa perceber uma interação viva e necessária entre o interlocutor e o seu leitor. Quando se quer um ensino eficaz da língua e o desenvolvimento do educando faz-se necessário trazer para dentro da sala de aula as situações de interação social do mundo real. Perceber que os textos surgem de uma necessidade comunicativa e que, portanto, ao lê-lo deve-se perceber nele essa interação comunicativa e a necessidade de expressão.

Enfim, diante do panorama atual dos estudos sobre a língua, o desafio colocado para o ensino da Língua Materna é a relevância dada aos contextos de situações reais de comunicação e interação humana. Proporcionar ao aluno uma vivência prática de interação através do uso social da língua, desqualificando de vez aquele ensino dissociado do contexto social.

5. O livro didático como ferramenta do trabalho docente

Em meio a todas as transformações na educação escolar brasileira surge também o livro didático. Como já foi mencionado aqui, material pedagógico bastante usado por professores e

alunos e que, portanto, exerce notável influência no processo de ensino e aprendizagem no país.

A cada escolha de livros para serem usados durante os três anos consecutivos em sala de aula o professor percebe mudanças em sua organização e abordagem. São várias observações, análises e detalhes para serem vistos que, muitas vezes, toda aquela estrutura pedagógica não corresponde à formação do educador, isto é, o professor precisa estar atento, conhecer as teorias implícitas naquele livro didático para poder então compreender a sua proposta pedagógica. Para tanto, é necessária formação contínua do educador, sua busca por superações, aprimoramento de seus conhecimentos e a familiaridade com as recentes correntes teóricas relevantes em sua área de atuação.

No entanto, será que essas mudanças de fato estão sendo bem propostas e apresentadas ao professor? E quanto à prática de leitura e discussão de textos, isto é, o trabalho da interação do aluno com o autor, como de fato vem sendo abordado no livro didático? Será que a atividade linguística e a epilinguística têm a mesma relevância que a atividade metalinguística? E em se tratando do trabalho com os gêneros discursivos como se caracteriza? Ou será que apesar de todas as aparentes mudanças, o que prevalece ainda é a normatização da língua?

São questionamentos importantes e que devem ser levados em conta. No entanto, a verdade é que, por mais que se critique o livro didático, todos o utilizam, pois esse se constitui, de fato, como uma ferramenta didática que o auxilia seu trabalho.

Por outro lado, o que preocupa aos estudiosos da língua é que se acaba transferindo a responsabilidade de toda a dinâmica do processo ensino e aprendizagem ao livro didático. Em outras palavras, o autor do livro passa a ser quase que o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, quando na realidade, quem de fato convive e conhece os alunos, com todas as suas habilidades e dificuldades, são os professores. Como ressalta Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011, p.59):

[...] A partir dessa época transferiu-se, em boa medida, ao autor do livro didático a responsabilidade por preparar aulas, exercícios e avaliações; ou seja, pela elaboração didática da disciplina, processo que trouxe consequências ao fazer docente, implicando perda progressiva da capacidade do professor de elaborar as aulas de sua disciplina, ação que deveria se constituir como central da formação e da função docentes.

Talvez aqui esteja à explicação para tantas controvérsias quanto à aceitação e/ou valorização da qualidade de um determinado livro didático para ser utilizado em sala de aula. Como se ele [o livro] por si só bastasse para efetivar o processo de ensino e aprendizagem; tivesse que corresponder a todas as circunstâncias possíveis diante da diversidade que há numa sala de aula. O que não é possível. Cabe ao professor também capacitar-se, tornar-se pesquisador e buscar meios que melhor viabilizem a abordagem do ensino operacional e reflexivo, como é explicitado no PCN – 5ª a 8ª séries:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, Com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001, p.22)

Portanto, o livro didático deve ser um aliado ao trabalho do professor, mais uma ferramenta a ser explorada e bem utilizada e não uma regra sistemática a ser cumprida rotineira e fielmente nas aulas. Assim, por conseguinte, para que esse [o livro didático] rico e imprescindível recurso didático não acabe se transformando, em muitos casos, em uma das justificativas para o fracasso e não alcance dos objetivos propostos na aprendizagem.

Para o tópico seguinte, tem-se uma abordagem em torno do livro didático no que se refere às atividades de leitura. Como seria ou poderia ser essa abordagem nos livros tendo como embasamento teórico os gêneros discursivos.

6. O papel do livro didático no ensino de leitura mediado pelos gêneros do discurso

O trabalho pedagógico que defende a formação do leitor por meio dos gêneros discursivos deve levar em consideração a vida social do indivíduo, ou seja, tem-se como propósito redimensionar o conhecimento social vivenciado fora do contexto escolar para dentro da sala de aula. Em outras palavras, o processo de ensino e aprendizagem envolvendo a leitura, bem como a

produção textual, deve extrapolar os muros escolares.

No entanto, o que ainda se observa são práticas rotineiras na sala de aula as quais, de certa forma, ainda não contemplam tal propósito, especialmente no que se refere às atividades desenvolvidas com o livro didático — material bastante usado em nossas escolas brasileiras.

Mencionado por Jurado; Rojo (2006, p.37) “como principal fonte de leitura de grande parte do alunado, o livro didático tem papel fundamental na formação de leitores”, portanto essa ferramenta tão presente no contexto escolar merece especial atenção, principalmente por parte dos professores que são um dos principais *agentes* do processo ensino e aprendizagem.

É bom lembrar que, nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, a exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicado em 1999, o ensino da Língua Portuguesa deve concentrar-se não nos conteúdos de tradição gramatical e literária, mas sim no uso social da língua. Assim, a concepção de linguagem transforma-se num processo de *interação* entre os indivíduos e a concepção de leitura fica ainda mais ampla, resultando-a num ato de *interação* entre o leitor e o autor, como explicita muito melhor Jurado; Rojo (2006, p.38):

Nesses documentos, **texto** assume estatuto de enunciado ao ser referido como *a fala e o discurso que se produz, um produto único (...) que marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. A leitura é, pois, um ato interlocutivo, dialógico; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos.*

Portanto, torna-se imprescindível que os livros didáticos contemplem propostas de atividades envolvendo a leitura e a interpretação textual, com um trabalho voltado ao uso dos *gêneros discursivos*, que correspondam aos objetivos propostos pela educação brasileira, já que o propósito é a formação de um leitor que concebe a língua como meio de interação social e meio de agir no mundo.

Segundo Jurado; Rojo (2006, p.44) em meados de 2003 foram elaborados os primeiros Princípios e Critérios para Avaliação do Livro Didático de Português para o Ensino Médio — PNLEM – 2005, visando a estabelecer os parâmetros básicos de qualidade do livro. Ainda

segundo os autores, de acordo com esses parâmetros, a proposta de trabalho com a leitura deve ser avaliada sob dois aspectos:

- 1) A seleção de material textual, que deve se justificar pela qualidade da experiência de leitura que os textos possam propiciar, assim como por seu significado social ou cultural. Isto quer dizer que os textos escolhidos devem ser representativos das diversas esferas sociais — jornalística, científica, literária/artística, burocrática — levando em conta as culturas juvenis;
- 2) As atividades de compreensão e interpretação devem ter como objetivo a formação de um leitor proficiente em diversos tipos de letramento. Ou seja, o trabalho com o texto deve favorecer o desenvolvimento de estratégias e capacidades leitoras complexas que contribuam para a reconstrução de sentido dos textos pelo aluno — comparação, generalização, exploração de propriedades e recursos linguísticos, discursivos e textuais, além de apreciações e avaliações críticas em relação a preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação [...] (JURADO; ROJO. 2006. p. 44).

Nessa passagem, fica ainda mais clara, a relevância dada ao uso social da língua, da negação do ensino centrado apenas nos conteúdos tradicionais (gramática e literatura) e os atuais propósitos quanto à prática de abordagem do ensino de leitura no livro didático encontrados no universo escolar.

Por fim, é proveitoso mencionar, ainda se tratando do papel do livro didático no ensino de leitura, o processo de escolarização (ou pedagogização) dos textos — uma prática ainda comum nas escolas, como cita Jurado e Rojo (2006, p.45):

Pensando especificamente na leitura em contexto escolar, não podemos perder de vista que os textos que circulam em sala de aula, à exceção daqueles produzidos especialmente para esse contexto — os didáticos, por exemplo — são *escolarizados*. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/ recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada.

Aqui, percebe-se o quanto é importante a forma como os textos se apresentam aos alunos. Historicamente, é habitual, no ambiente escolar, trabalhar com textos impressos avulsos, com no

mínimo a fonte de onde foi extraído, sem muita preocupação quanto ao seu suporte de circulação. Ora, se o propósito é o uso social da língua, esse não deveria ser o caminho. Nada mais fundamental que os alunos conheçam também as condições de produção e circulação do texto; sua função e suas especificidades, bem como, a sua formatação original. Essa prática, de negação do suporte do gênero, também deve ser vencida na construção dos livros didáticos. Ele [o livro] deve, no mínimo, favorecer o trabalho com os gêneros em suas características originais, priorizando assim, um ensino reflexivo e operacional e o uso social da língua.

Considerações finais

De fato, o ensino da Língua Portuguesa como língua materna vem sofrendo alterações ao longo dos anos. Observa-se sempre a preocupação quanto à sua realização e eficiência no processo de ensino e aprendizagem que, indiscutivelmente, requer, no mínimo, dentre os envolvidos, empenho e disciplina.

No que se refere à docência, é fundamental que o professor seja um pesquisador, aquele que estuda e que procura estar sempre atualizado com as mudanças ocorridas em sua área de atuação. Por outro lado, esse profissional também precisa de apoio; de ferramentas que melhor o auxiliem, os orientem, ou que, pelo menos, o instiguem a buscar essas mudanças.

No desenvolvimento desta pesquisa, ficou ainda mais relevante atenção que deve ser dada aos estudos em torno dos gêneros discursivos, do trabalho pedagógico envolvendo a língua no seu uso social, o tratamento dado ao texto em sala de aula, as concepções de leitura e linguagem, bem como, o uso do livro didático.

É de suma importância, no ensino contextualizado da Língua Portuguesa, a concepção de língua e linguagem utilizada em sala de aula. Numa visão sócio interacionista da linguagem o ensino deve concentrar-se não apenas nos conteúdos sistemáticos da língua, mas em seu uso social. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem torna-se significativo, reflexivo e contribuirá para desenvolver a competência linguística do aluno, munindo-o de condições para que este possa utilizar a língua em qualquer contexto social.

Outro fator importantíssimo é o texto como objeto de ensino. Sabendo que a linguagem

está presente em toda atividade humana, não faz sentido estudar a língua através de palavras soltas ou frases descontextualizadas, tornando o ensino vago e a aprendizagem vazia de significação. A verdade é que o homem se comunica através de enunciados proferidos nesse ou naquele contexto de interação, portanto, o ponto de partida para o ensino e aprendizagem da língua deve ser o texto como enunciado.

Em se tratando de texto, de enunciado, não pode esquecer-se de mencionar o estudo dos gêneros do discurso. Uma abordagem que vai além da estrutura composicional e linguística do texto, enfatizando os aspectos extras verbais que influenciam e direcionam a produção/construção do texto. Portanto, se de fato objetiva-se um ensino contextualizado, trazendo para dentro da sala de aula o universo social, um ensino que extrapole os muros escolares, nada mais viável que o trabalho com os gêneros do discurso para, de fato, desenvolver a competência linguística do aluno e atingir os objetivos propostos na educação.

Além disso, o tratamento dado à leitura em sala de aula também influencia bastante no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Não se trata apenas de buscar, de averiguar ou dar sentido ao texto, trata-se de um diálogo com o outro [o autor]. Um diálogo através da escrita, em que o enunciador não se encontra fisicamente presente, ou seja, a interação não ocorre face a face. Nessa concepção de leitura, o leitor se torna ativo, capaz de formular opiniões sobre o que se lê, de posicionar-se e defender seu ponto de vista, enfim, de interagir com o autor mesmo ausente.

Em meio a todo esse universo pedagógico encontra-se o livro didático. Ferramenta muito utilizada no processo de ensino e aprendizagem pelas escolas de um modo geral e alvo de muitas críticas no contexto educacional do país. Não se trata de ter o livro didático como *tábua de salvação* ou como única ferramenta auxiliadora do trabalho do professor, trata-se de adequá-lo às circunstâncias da sala de aula, bem como, os objetivos almejados naquele momento de aprendizagem. O fato é que, muitas vezes, o livro didático constitui como única fonte de leitura e pesquisa para a maioria do alunado, portanto seu uso deve ser bem direcionado pelo professor responsável pela interação da sala de aula.

Portanto, o livro didático construído com bases em teorias relevantes ao ensino da Língua Portuguesa e nas mãos de um professor que o utilize de maneira eficaz, não transferindo a ele [o

livro] a responsabilidade de todo o processo de ensino e aprendizagem, de fato poderá resultar numa aprendizagem efetiva da língua e, por conseguinte, propiciará o desenvolvimento da competência linguística do alunado.

Em suma, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna requer sempre um olhar atento às suas especificidades, para isso é imprescindível estudos, análises e teorias que melhor possam entender e, se possível, até explicar suas causas. Tudo isso, objetivando alcançar um meio efetivo que melhor proporcione seu ensino e contemple uma aprendizagem real da língua.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, RODRIGO. **O gênero carta de conselhos em revistas online** [tese]: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda / Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2012. 259 p.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-269.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: 2001.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.168 p.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ed. Cascavel: Assoeste. 1984. 125p.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 255p.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo** [tese]: cronotopo e dialogismo / Roxane Helena Rodrigues Rojo. São Paulo, 2001, p.40.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA EM *EI, PROFESSOR*, DE FRANK MCCOURT COURT

Diva Cleide Calles¹

RESUMO: Concebendo-se o discurso como atravessado por discursos outros, denunciando a presença de diversas vozes, este trabalho se propõe a refletir sobre a heterogeneidade constitutiva do discurso como recurso ficcional. Toma-se como documento para análise o terceiro livro de Frank Mc Court, **Ei, Professor**, obra autobiográfica sobre sua trajetória docente no Ensino Médio, em quatro escolas públicas nova-iorquinas, entre as décadas de 50 e 80. O propósito é o de examinar a presença de várias instâncias enunciativas imbricadas no discurso e os sentidos por elas produzidos no tocante à estrutura e à temática da obra. Para tanto, serão utilizadas as noções dialogismo e polifonia, de Bakhtin, aliadas à concepção de heterogeneidade discursiva, sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, conforme a apresentam Dominique Maingueneau e Jacqueline Authier-Revuz.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, obra autobiográfica, heterogeneidade enunciativa

SUMMARY: Conceiving the speech as traversed by other speeches setting forth the presence of multiple voices, that paper intends to reflect on the discourse constitutive heterogeneity as a fictional feature. The analysis will be performed on the third book of Frank Mc Court, **Teacher man**, an autobiographical piece of writing about the author's teaching career in four public New York High Schools, between the 50s and 80s. The purpose is to examine the presence of multiple enunciative instances intertwined in the discourse and the senses produced by them regarding the book structure and theme. Thus, Bakhtin's conceptions of dialogism and polyphony will be applied, associated to the conception of discursive heterogeneity, from the perspective of the French Discourse Analysis, according to Dominique Maingueneau and Jacqueline Authier-Revuz.

KEYWORDS: discourse, autobiographical literature, enunciative heterogeneity

1. Considerações preliminares

Este texto constitui parte da tese de doutorado defendida em 2012 pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CALLES, 2012), na qual são analisadas obras literárias e cinematográficas que lidam com a figura do professor nas diversas identidades que ele possa assumir e representar no ensino em diferentes instituições escolares. Autorreferenciadas, escritas e protagonizadas por professores, e representando situações

¹ Doutora em Educação (FE-USP); Mestre em Teoria Literária (FFLCH-USP); Graduada em Letras – Português e Inglês (FFLCH-USP); preparadora e revisora de textos; autora de materiais didáticos; professora (inglês, português, português língua estrangeira); docente no ensino superior (graduação e pós-graduação).

escolares, tais obras são examinadas como textos culturais, com sentidos e representações culturais e sociais sobre o ser professor e o exercício da docência no universo escolar².

Concebendo-se o discurso como atravessado por discursos outros, denunciando a presença de múltiplas vozes, este trabalho se propõe a refletir sobre a heterogeneidade constitutiva do discurso como recurso ficcional. Toma-se como documento para análise o terceiro livro de Frank Mc Court, **Ei, Professor**, obra autobiográfica sobre sua trajetória docente no Ensino Médio, em quatro escolas públicas nova-iorquinas, entre as décadas de 50 e 80. Trata-se de fatos reais vivenciados pelo autor-narrador que, após se aposentar, realiza o sonho de se tornar escritor, resgatando percursos de formação e de transformação pessoais e profissionais.

Devem-se mencionar recursos ficcionais eficazmente empregados, sobretudo, o uso da ironia, que pontua todo o trecho e tem a virtude provocar humor cortante.

Eu queria ser um bom professor. Queria a aprovação que viria quando eu mandasse meus alunos para casa repletos de ortografia e vocabulário e de tudo aquilo que eu pudesse encaminhá-los para uma vida melhor mas, mea culpa, eu não sabia como fazer isso (p. 81-2)³.

A par disso, destaca-se o foco narrativo em primeira pessoa e o emprego do discurso direto livre, pelo qual o narrador dá voz a diferentes personagens, como em:

Conversei com os professores, na lanchonete, a respeito do Kevin. Eles balançavam a cabeça. Diziam, Que pena. Alguns desses garotos acabam se perdendo, mas que diabo o professor pode fazer? Temos turmas enormes, não temos tempo e não somos psicólogos (p. 107).

Ressaltam-se ainda as marcas de oralidade, diversos registros linguísticos (como o de adolescentes pertencentes a camadas sociais diversas, linguagem chula) e desvios da norma padrão – inclusive no que se refere à pontuação –, eficazmente mantidos na tradução para o português.

Depois da minha entrevista, ela já estava no corredor, dando um nó no cachecol embaixo do queixo e me disse, Foi moleza.

[...]

Estou cagando para o Norm. E para o Santayana também.

[...]

² São as seguintes as obras analisadas: **Blackboard jungle**, de Evan Hunter; **Sale Prof!**, de Nicolas Revol; **Entre les murs**, de François Bégadeau; **Teacher man**, de Frank McCourt; e os filmes: **Entre les murs (Entre os muros da escola)**; e **Blackboard jungle (Sementes da violência)**.

³ MCCOURT, 2006. As citações da obra são dessa edição e vêm seguidas do número da página.

Tomei uma cerveja depois da outra, como salsichão de fígado de porco e cebola com bolachas, mije abundantemente [...] me chamei de babaca [...] (p.59).

Aquele negócio já estava enchendo me deixando de saco cheio, e eu disse para eles, vocês estão enchendo o meu saco. Um silêncio chocado. O professor usando linguagem chula. Tudo bem. Vai, recita esse poema de uma vez (p.221)

Tive vontade de mandar ele enfiar o seu emprego no rabo, mas isso seria o fim da minha carreira de professor (p.130).

A narrativa sobre as vicissitudes, mazelas e dilemas morais, conflitos profissionais e íntimos de uma figura que, como muitos de seus alunos, chega a ser um *outsider*, segue a linha cronológica; entretanto, pelo recurso do *flash back*, o narrador volta ao passado, para esclarecer o presente e tornar conhecida sua vida pregressa.

2. O autor

Nascido no Brooklin, em Nova York, em 19 de agosto de 1930, Frank McCourt foi o primeiro dos sete filhos de um casal de imigrantes irlandeses. Frank e os irmãos tiveram uma infância beirando a completa miséria, em uma sociedade extremamente católica e conservadora. A depressão acarretando falta de trabalho, aliada à morte de três irmãos ainda bebês, fez com que, aos quatro anos, Frank retornasse com a família à Irlanda, para Limerick, cidade natal da mãe. Frank, que os dez anos quase morreu de febre tifoide, encarregava-se de procurar comida para alimentar a família, tendo sido forçado, aos treze anos, a procurar trabalho e abandonar a escola, pois o pai alcoólatra – que vivia desempregado – abandonara a esposa e filhos.

Dos quatorze aos dezesseis anos, McCourt trabalhou em diferentes ocupações, conseguindo economizar dinheiro para retornar aos Estados Unidos em 1949, onde teve vários empregos até ser convocado pelo exército americano no início da Guerra da Coreia, após a qual obteve uma vaga para graduação na Universidade de Nova York, lançando mão do subsídio governamental a ex-soldados que lhes permitia retomar e prosseguir os estudos. Depois de formado, Frank ingressou no sistema de ensino público nova-iorquino, como professor de língua materna, no qual permaneceu por trinta anos em várias escolas, e se tornando um professor bem sucedido.

Aposentado, Frank, que se iniciou na escrita nos anos 80, inaugurou definitivamente sua carreira literária, num registro assumidamente confessional, com **Angela's ashes**. A memoir of a childhood (“As cinzas de Ângela”), lançada em 1996. Em 1999, **Angela's Ashes** foi adaptada para o cinema, em filme homônimo, com a qual se transformou um fenômeno literário dos anos 90. A esta obra seguiram-se **'Tis**, de 1999; **Teacher man**. A memoir, de 2005 (**Ei, professor**,

publicada no Brasil em 2006), sobre a carreira de trinta anos como professor de Inglês em escolas públicas nova-iorquinas; **Angela and the baby Jesus**, de 2007 (**Ângela e o menino Jesus**, publicada no Brasil em 2008), fábula natalina originada de uma história contada por sua mãe quando o autor estava com sete anos. Acometido por um melanoma, câncer de pele mais severo, McCourt faleceu aos 78 anos, em 19 de julho de 2009.

3. Perspectiva teórica

Na presente análise, a proposta é a de examinar a presença de várias instâncias enunciativas imbricadas no discurso e os sentidos por elas produzidos no tocante à estrutura e à temática da obra. Para tanto, serão utilizadas as noções dialogismo e polifonia, de Bakhtin, aliadas à concepção de heterogeneidade discursiva, sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, conforme a apresentam Dominique Maingueneau e Jacqueline Authier-Revuz.

A noção de polifonia a ser examinada refere-se à qualidade de todo discurso estar tecido pelo discurso do Outro, de toda fala estar atravessada pela fala do Outro. Conforme Bakhtin (1992), a verdadeira substância da língua está no fenômeno social da interação verbal, sendo o dialogismo o princípio constitutivo fundamental da linguagem. Termo carregado de uma pluralidade de sentidos, dialogismo designa as relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente e com os futuros enunciados que poderão ser efetivados pelos destinatários destes primeiros enunciados. Como consequência do dialógico⁴, da pluralidade de fontes enunciativas inseridas no discurso, decorre a não unicidade do sujeito, mas a heterogeneidade discursiva⁵. Vale dizer, pela presença de sujeitos diversos em um mesmo enunciado, várias vozes se exprimem sem que uma seja dominante. Deste modo, o dialogismo pressupõe a interdiscursividade e a presença de várias instâncias enunciativas, pois todo enunciado é direcionado a alguém e dialoga com outros discursos (MAINGUENEAU, 2002).

Para Authier-Revuz (1990), sendo a própria linguagem heterogênea na sua constituição, e sendo a materialidade do discurso de natureza linguística, cabe considerar o discurso como heterogêneo também. De acordo com a autora, a heterogeneidade enunciativa é constitutiva do

⁴ Refere-se ao conceito emprestado ao Círculo de Bakhtin, entre outras linhas teóricas, pela Análise do Discurso de linha francesa, surgida na França, na década de 1960, à qual se filiam Maingueneau e Authier-Revuz. Teoria de inspiração psicanalítica e marxista sobre linguagem e seu funcionamento e sobre como se estrutura discursivamente o social, a Análise do Discurso de linha francesa considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social e as condições em que o texto foi produzido.

⁵ São monológicos apenas na forma exterior mesmo os discursos emanados de um único locutor; na sua estrutura interna e semântica, são essencialmente dialógicos, comportando vozes de outros tantos enunciativos.

sujeito falante e de seu discurso, isto é, uma vez que a exterioridade habita a ambos (o sujeito e o discurso), neles aparece o Outro. Para fundamentar seu pensamento, a autora, remetendo ao dialogismo bakhtiniano, recorre a trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscursos, bem como àqueles que abordam o sujeito e sua relação com a linguagem sob a ótica da psicanálise, particularmente a leitura de Freud feita por Lacan. Na perspectiva da psicanálise de orientação lacaniana se produz a dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido. Por meio da polifonia não intencional de todo discurso, podem-se tentar recuperar indícios do inconsciente, pois, sob as palavras, outras palavras são ditas. Esta concepção do discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas descentrado, dividido e clivado (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Nesta imbricação de vozes, Authier-Revuz distingue duas formas de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. Na primeira, a alteridade não é revelada (não consta da organização linear do discurso), permanece no interdiscurso, é implícita e não explícita o outro, situando-se na superfície da memória e do interdiscurso. Na segunda, a alteridade se manifesta no e pelo discurso, inscreve-se e se mostra inscrita a voz do outro, podendo ser recuperada e explicitada por marcas da presença do outro na cadeia discursiva. A heterogeneidade mostrada, conforme a autora, pode ser ainda marcada, visível na materialidade linguística, na enunciação, como o discurso direto, palavras entre aspas; e não-marcada, sem visibilidade, no discurso, como o discurso indireto livre e a ironia.

Analogamente, Dominique Maingueneau considera a heterogeneidade como a relação radical do interior do discurso com seu exterior. À heterogeneidade marcada de Jaqueline Authier-Revuz, corresponde o que o autor chama de heterogeneidade mostrada, a qual incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, como a citação e o discurso relatado (direto, indireto, indireto livre). Para o autor, a heterogeneidade constitutiva não é marcada em superfície, mas apreendida no e pelo interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997, p. 75).

4. Heterogeneidade enunciativa como recurso ficcional em *Ei, professor*

Interessa ressaltar o discurso direto livre e a ironia, que fazem emergir vozes inextricavelmente cruzadas e atravessadas, possibilitando a emergência do outro construído no discurso. Suprimindo sinais gráficos especiais, como as aspas ou travessão, e sem indicação do

autor do enunciado, com total liberdade sintática do escritor, o enunciador que relata dá voz ao enunciador relatado, como se percebe nos dois excertos a seguir:

Contei para eles, Depois da faculdade passei na prova para tirar o registro de professor mas achava que não tinha o dom necessário para a vida de professor. (p. 65)

Conversei com os professores, na lanchonete, a respeito do Kevin. Eles balançavam a cabeça. Diziam, Que pena. Alguns desses garotos acabam se perdendo, mas que diabo o professor pode fazer? Temos turmas enormes, não temos tempo e não somos psicólogos. (p. 107)

Antecipando-se à representação imaginária do enunciatário-leitor ao se identificar com o enunciador, o autor subentende e institui em seu texto um certo destinatário, hábil para interpretar seu discurso. O leitor preenche (ou não) as possibilidades criadas pelo autor, multiplica as opções de leitura, oferece novos caminhos. Quando da leitura, cada um destes destinatários constrói um discurso específico, povoado por outras tantas vozes enunciativas. A todo o momento, em **Ei, professor**, este coenunciador é interpelado e instado a interagir com o narrador, seja por perguntas diretas, seja por questionamentos elaborados a partir da própria reflexão do enunciatário do discurso em interação com a pluralidade enunciativa do texto.

Engenhosamente, o autor-narrador traz, na enunciação irônica, o discurso do outro para o seu, dando mostras de fazer prevalecer o outro no discurso. Encontra brechas na língua, vale-se da ambiguidade e da duplicidade de ideias, apresenta alternativas ao leitor para ler nos entremeios, brinca com as palavras, joga com os sentidos, como em:

Talvez você seja um desses caras atrevidos que são capazes de chegar na Helena de Tróia e perguntar o que ela vai fazer depois do cerco à cidade, dizer que você conhece um lugarzinho aconchegante nas ruínas de Ílium (p. 251).

Subvertendo a fronteira entre o que é assumido e o que não é pelo enunciador, a ironia pressupõe a existência, na superfície linguística, de um enunciado que deve ser lido no seu avesso, permitindo ao autor da enunciação desqualificar, ridicularizar e dirigir-se simultaneamente, com os mesmos enunciados, a destinatários diferentes. Desta maneira, a ironia mobiliza um conceito de implícito, do pressuposto, um conhecimento de mundo partilhado do co-enunciador, de forma a não comprometer a compreensão daquilo a ser veiculado pelo discurso. Tal ocorre, por exemplo, em:

Eu queria ser o Grande Professor Libertador, arrancá-los da sua servidão após anos de labuta fatigante em escritórios e em fábricas, ajudá-los a livrar-se de seus grilhões, conduzi-los ao topo da montanha para respirar o ar da

liberdade. Quando suas mentes ficassem livres da hipocrisia iriam me ver como um salvador (p. 127).

Talvez você seja um desses caras atrevidos que são capazes de chegar na Helena de Tróia e perguntar o que ela vai fazer depois do cerco à cidade, dizer que você conhece um lugarzinho aconchegante nas ruínas de Ílium (p. 251).

Todo o trecho é marcado pela ironia, por enunciados irônicos, ambíguos, mordazes. É ficcionalmente recuperada, por exemplo, a inspiradora e inesquecível antiga professora de inglês, a velha e querida Srta. Smith:

Ah, sim, tive uma professora de inglês, a senhorita Smith, que me inspirou de verdade. Nunca vou me esquecer da velha e querida senhorita Smith. Ela dizia que se em seus quarenta anos de magistério tivesse influenciado uma só criança já teria valido a pena o trabalho. Ela morreria feliz. Em seguida a inspiradora professora de inglês desaparece em sombras cinzentas para sobreviver a duras penas com sua aposentadoria minguada, sonhando com aquela única criança que talvez ela tenha influenciado. Sonhe professora. A senhora não vai ser louvada (p.13).

Ao se referir à ascensão à visibilidade social, como escritor, Mc Court alfineta: uma autoridade em todo tipo de infelicidade, um farol de esperança para cidadãos idosos de toda a parte que estão sempre a fim de contar histórias (p. 12).

As vicissitudes relatadas, exacerbadas pela insegurança e baixíssima auto-estima, teriam sido também determinantes no que o narrador ironicamente declara ser um desempenho pífio como professor, tal qual se depreende em:

Essa infância infeliz privou-me da auto-estima, provocou espasmos de autopiedade, paralisou minhas emoções, deixou-me irritadiço, invejoso e sem respeito pela autoridade, atrasou meu desenvolvimento, complicou minha interação com o sexo oposto [...] (p. 9).

Perpassa toda a narrativa o tom forçadamente confessional, o sentimento de autocomiseração e a timidez crônica de um indivíduo que se diz quase inapto para a sociedade humana (p. 9), que se reconhece arrasado, jogado no lixo (p. 173). Pelas características físicas, psicológicas, modo de se vestir e postura, Mc Court se revela como alguém que foge à imagem subentendida a um professor. Não raro, perde a dimensão de seu papel social e do que dele se supõe, como o uso de linguagem chula e proibida (p. 221), ou o relato de episódios considerados grotescos e imorais para um docente: Do umbigo para baixo o professor está morto (p. 196). O desprestígio acerca do profissional docente ecoa por toda a obra como repercussão da voz social, embutindo, ao que tudo indica, o ponto de vista do narrador:

Nos Estados Unidos, médicos, advogados, generais, atores, gente da tevê e políticos são admirados e recompensados. Professores, não. Lecionar é o fundo do poço das profissões. Mandam que os professores usem a porta dos fundos e dêem a volta por trás (p. 12).

No entanto, Mc Court insiste que apreciaria ser um profissional competente, fazendo transparecer, com afetada melancolia, num tom profundamente irônico:

Eu queria ser um bom professor. Queria a aprovação que viria quando eu mandasse meus alunos para casa repletos de ortografia e vocabulário e de tudo aquilo que eu pudesse encaminhá-los para uma vida melhor mas, mea culpa, eu não sabia como fazer isso (p. 81-2).

Todas as vozes pretensamente inseridas neste discurso – alunos, pais, superiores, a sociedade – sustentam a representação do que seria um *bom* professor. Espera-se que este deva ser capaz, por exemplo, de garantir a ordem, coibindo tudo aquilo que os jovens fazem justamente para se auto-afirmarem. Supõe-se que, sem ferir suscetibilidades, seja eficaz em mantê-los quietos e ocupados: Mantenha as crianças ocupadas senão podem começar a pensar (p. 247).

Sem marcas enunciativas na superfície discursiva, portanto, como heterogeneidade não-marcada ou constitutiva, presumidamente emergem, por meio do foco narrativo e do discurso direto livre, vozes conservadoras, representadas pelo senso comum, pelos discursos oficiais, pela burocracia do ensino. Sustentam-se e se reproduzem, deste modo, estereótipos, verdades consagradas, preconceitos, sempre alinhados aos discursos circulantes sobre tudo o que envolve o pedagógico, desde a percepção de serem os docentes coitados mal remunerados, ou negligentes, irresponsáveis, incompetentes. Entre estes discursos socialmente circulantes, inscreve-se a pergunta recorrente: “Ei, senhor Mc Court, o senhor já trabalhou de verdade, não digo dar aula, mas, sabe, um trabalho de verdade?” (p. 65).

Emergem igualmente vozes demandando rupturas, tais como Mc Court procurando construir formas de se relacionar com os alunos sem se exceder no autoritarismo característico de alguns docentes, não um “John Wayne da pedagogia” (p. 155), pois ele mesmo tem grande resistência a acatar a autoridade. Além disso, imagina ser factível uma escola onde os professores sejam guias e mentores, e não capatazes. Vem à tona também a voz dos discentes: “Um garoto levanta a mão. Diz, por que os professores não conseguem tratar a gente como seres humanos?” (p. 78).

Perpassam toda a narrativa sentimentos de culpa, insegurança, autopunição, uma dissonância entre a tentativa de exercer controle sobre os alunos e sua própria rebeldia em

seguir normas e convenções. Como vários destes outsiders, o próprio Mc Court vivencia a incômoda e permanente sensação de não-pertencimento, por sentir-se irlandês tendo nascido nos Estados Unidos, por não ter a aptidão de entrosamento social, por não alimentar ambições profissionais, por ser pobre, católico, reconhecer-se um fracassado, e ter consciência de sua grande dificuldade para estabelecer vínculos de afeto.

Esta enorme relutância para interagir socialmente dificulta ou impede que Mc Court manifeste seus pontos de vista diante de seus interlocutores, numa eterna contenda em que o outro sempre *leva a melhor*. Suas relações interpessoais são marcadas pela disposição emocional para encarar a tudo e todos como numa permanente disputa. Esta dualidade também se manifesta no universo escolar, na relação com colegas, superiores e alunos, e no enfrentamento de todos os percalços inerentes à docência, inseridos em discursos vários, já conhecidos por uma coletividade e que, de certa maneira e em certos contextos, gozam o privilégio da intangibilidade e provocam repercussões que se revestem de um caráter de verossimilhança, sobre os quais pesam coerções muito fortes. Noutras palavras, são praticamente reprodução de chavões os discursos com relação à baixa remuneração, condições de trabalho inadequadas, desprestígio social, entre outros.

Evidencia-se, por exemplo, o chamado mal-estar docente, sensação embaraçosa e desestabilizadora de não agradar, de não perceber interesse nos alunos. Talvez ainda mais complexo que o próprio gerir da sala de aula seja o lidar com a quase permanente ameaça de demissão, constantes recriminações advindas de supervisores (p. 186), funcionários do governo ou seus superiores zelosos (p. 230), pessoas sempre atentas ao cumprimento do currículo (p. 215). Neste sentido, Mc Court nos adverte: Não espere receber ajuda das pessoas que fugiram da sala de aula, os superiores. Estão tão ocupados indo almoçar e elaborando pensamentos elevados (p.262). Poucas vezes na carreira, sua atuação pedagógica é valorizada, não apenas pelo que o próprio Mc Court considera sua inegável falta de jeito pela coisa, quanto pelo caráter punitivo das interações entre superiores e docentes, numa dinâmica tal que as repreensões chegam rapidamente ao professor. Inversamente, os elogios praticamente inexistem. Sempre prontos a prestar sua inestimável contribuição à carreira e ao desempenho de um colega, especialmente se este for novato, há os colegas de trabalho, os veteranos, que, por meio do discurso da pedagogia infalível, distribuem conselhos e demonstram ter total controle sobre tudo.

Pode-se, então, questionar se, já no fim da carreira docente, por ter Mc Court encontrado meios de tornar mais significativa e socialmente mais relevante sua prática pedagógica, haveria um final feliz neste relato autobiográfico. Na verdade, no percurso pessoal

e profissional de desventuras vivenciadas pelo autor-narrador, e mesmo no relato de seus parcos êxitos pedagógicos, não há qualquer idealização da carreira docente:

O grande drama americano é o choque da adolescência com a meia-idade. Meus hormônios suplicam por uma tranquila clareira na floresta, os hormônios deles exigem a estridência, o estrondo. Hoje eles não querem ser incomodados por pais e professores. Eu também não quero ser incomodado por eles. Não quero vê-los nem ouvi-los. Desperdicei meus melhores anos na companhia de adolescentes barulhentos [...] Eu queria que essa garotada desaparecesse. [...] Reconheço que nem sempre gostei de dar aula. Eu não estava no meu ambiente. [...] Vou me atirar nos livros que fiquei sem ler nos últimos 30 anos (p. 261-2-3).

Tampouco se percebem na obra indícios de que se possa reverter a situação do ensino ou da carreira docente, na qual, paradoxalmente, quanto mais distante da sala de aula, maior a recompensa profissional e financeira. Vários motivos podem levar alguém, a despeito dos parcos atrativos financeiros, a se interessar pela carreira docente, que não a inclinação profissional e o talento nato. No caso de Mc Court, muitas vezes, ele se questiona se não estaria melhor como estivador no porto. Embora encare como um verdadeiro milagre ter conseguido estudar e obter um registro de professor, Mc Court sentencia:

[...] ser professor é o fundo do poço das profissões. [...] Quem ia querer um emprego escroto que nem esse? Longas horas, salário baixo e onde estava a gratidão por lidar com os pirralhos dos Estados Unidos? Era por isso que o país inteiro clamava por professores (p. 64).

Sobressai uma condição profissional socialmente obscura (p. 10), cujos fracassos e deméritos são alvo frequente das autoridades do ensino, pais, alunos, colegas de trabalho e mídia. Queixa-se Mc Court: [...] ninguém, a não ser meus alunos, prestava a menor atenção em mim. No mundo fora da escola eu era invisível (p. 10). Esta invisibilidade se dissipa ao ser aquela novidade geriátrica com sotaque irlandês descoberta como escritor. Publicado seu primeiro livro, tornado best seller, Mc Court se transforma em celebridade, aparece na TV, pedem-lhe opiniões sobre os mais diversos e inúteis assuntos, é entrevistado e fotografado, encontra outros notáveis. Enfim, ironicamente Frank Mc Court passa a ser alguém reconhecível, não um mero professor que dia após dia se dedica à desgastante atividade do magistério (p. 12).

Resta, assim, por meio de uma voz conciliatória, ou do bom senso, a percepção de que depende apenas do professor elaborar seus próprios meios de defesa e sobrevivência: É duro mas você tem de encontrar um jeito de sentir-se à vontade na sala de aula (p. 262). Ao vivenciar esta complexa dinâmica, no contato com supervisores, alunos e seus pais, o professor aprende, na verdade, a contornar problemas e adversidades, muitas vezes, de forma intuitiva e criativa,

sobretudo ao conseguir se desvencilhar dos rótulos e do peso que estes acarretam. Se há algum conselho a transmitir a jovens professores, na perspectiva de Mc Court, é o de que, de algum modo, é preciso descobrir algo de que se goste verdadeiramente, para pôr em prática e para possibilitar o sentir-se à vontade na sala de aula.

5. Considerações Finais

Pela narrativa, em pretensa interação com o narrador, manifestam-se familiares, amigos, alunos, pais, superiores, colegas de profissão, sociedade, mídia. No entanto, na superfície discursiva, detecta-se que o significativo não está nos diálogos estabelecidos com a alteridade, mas o que a eles está subjacente, ou seja, a própria voz do narrador. Parece-nos que a problemática da alteridade se dilui nas formas não marcadas da heterogeneidade aqui examinadas, a saber, discurso direto livre e ironia, aparentemente evidenciando a perspectiva do outro inserido no discurso. Na verdade, pode-se conjecturar que estas vozes representam as diversas faces do senso comum, dos chavões circulantes nos discursos histórica e socialmente constituídos, sem que o enunciado possa ser diretamente atribuído a um enunciador específico.

Também de acordo com Bakhtin (1992), *polifonia* se refere ao romance *polifônico*, caracterizado pelo não acabamento, inconclusibilidade, sujeito a mudanças e apresentando personagens num processo de evolução que não se fecha ou se conclui; em oposição a romance *monológico*, caracterizado pela intervenção soberana do escritor, acabamento, conclusividade, não liberdade ficcional das personagens. A despeito dessas vozes na superfície discursiva, **Teacher man** não se constitui como romance polifônico, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, pois é o próprio narrador que assume as pretensas vozes, delas se valendo em inúmeras artimanhas da narrativa. Cabe ao leitor desvendá-las.

Encobridor e/ou revelador dos pontos de vista do autor-narrador, e de sua voz enunciativa propriamente dita, num processo de mesclagem de vozes, os enunciados incorporam diferentes responsáveis pela enunciação, trazendo à tona, no que nos permite considerar uma crítica social, temas como: a delicada relação aluno-professor; a desvalorização social do docente, seu papel social e profissional; rigidez de regras, currículos e programas escolares; dificuldade constante de conseguir cativar os jovens; permanente competição e falta de cooperação entre colegas de profissão. Por outro lado, pode-se questionar se, como discurso constituído, Ei, professor não faz mais que veicular o senso comum sobre uma série de questões relativas a docência, educação, ensino, bem como a desigualdades sociais.

Neste sentido, em **Ei, professor**, a identidade discursiva também é estabelecida por sua relação de confronto e/ou adesão a vários outros discursos. Instauram-se vozes orquestradas pelo narrador em função de sua visão de mundo, as quais se apresentam como pluralidade de sentidos e trocas entre discursos. Nestas discordâncias entre vozes, desestabiliza-se a fronteira entre o que é assumido e o que não é pelo enunciador.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, V. **Literatura e autobiografia**: a questão do sujeito da narrativa. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991, p. 66-81.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas** – As não coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade**. Um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, (1981). **Problemas da Poética de Dostoiévski** (Trad. de BEZERRA, P.) Rio de Janeiro: Forense-Universitária (Tít. original: Problémi Poétiki Dostoiévskovo), 1992.

CALLES, Diva Cleide. **O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes**: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente. Tese de Doutorado, em Didática, Práticas Escolares e Teorias de Ensino, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

LEJEUNE, Phillipe. **O pacto autobiográfico**. De Rousseau a Internet. NORONHA, Jovita M. Gerheim (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação** (Trad. SOUZA-E-SILVA, Cecília P., ROCHA, Décio). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso** (Trad. INDURSKY, Freda). Campinas (SP): Pontes, 2002.

MC COURT, Frank. **Ei, Professor** (Trad. FIGUEIREDO, Rubens). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

MCCOURT, Frank. **Teacher man**. A memoir. New York: Scribner, 2005.

A IDENTIDADE MARANHENSE: um estudo da escrita na *Web*

Clecio Marques dos Santos

Flávia Regina Neves da Silva

RESUMO: Este artigo focaliza, de maneira concisa, as particularidades da escrita digital como um fenômeno inerente à língua, uma vez que trata de um elemento dinâmico: a variação linguística. Nessa perspectiva, esse estudo desenvolve-se embasado nos pressupostos teóricos da Sociolinguística, destacando-se, dentre outros teóricos, as concepções de Calvet, o qual assevera que as variações não são uma deformidade da língua, mas o registro da diversidade da linguagem de um povo. A metodologia é de base qualitativa e empregará como princípio de coleta de dados a construção de um corpus, constituído de imagens e comentários de internautas coletados na página da rede social Facebook - Indiretas Ludovicenses. Pela linguagem empregada nos textos capturados na página da rede social escolhida, é possível apreender os sentidos da cultura do usuário da língua na web, visando ao resgate e à valorização dos usos e costumes regionais do povo maranhense.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Escrita na *Web*. *Facebook*.

ABSTRACT: This article focuses, in a concise manner, the peculiarities of digital writing as a phenomenon inherent in the language, since it is a dynamic element: linguistic variation. In this perspective, this study develops grounded in theoretical principles of sociolinguistics, emphasizing, among other authors, conceptions of Calvet, which asserts that the variations are not a tongue deformity, but the record of the linguistic diversity of the people. The methodology is based on qualitative and will employ as principle of data collecting the building of a corpus consisting of pictures and comments from netizens listed on the page Indiretas Ludovicenses in the social network Facebook. Through the language used in the texts that were captured from the chosen social network page, you can understand the meanings of the culture of language user on the web, searching for redemption and recovery of regional customs and uses from the people of Maranhão.

KEYWORDS: Identity. Writing on the Web. Facebook.

Introdução

O presente trabalho aborda o discurso enquanto interação social responsável pela construção da identidade de um povo dentro do contexto das redes sociais na internet. As marcas discursivas típicas do discurso de cada comunidade refletem as influências culturais, sociais e históricas a que determinado povo foi submetido. Dessa forma, a prática discursiva está impregnada de toda a bagagem sociocultural que a linguagem tanto na sua realização oral quanto escrita carrega consigo.

Esta pesquisa apresenta algumas variações pertencentes ao léxico maranhense, visando ao reconhecimento por partes dos próprios falantes e, concomitantemente, uma valorização da cultura local através da linguagem. É pela linguagem que o homem se reconhece humano e, segundo Heidegger (1997, p.17), “a linguagem é a casa do ser”, isto é, a linguagem reflete o contexto sociocultural do indivíduo.

Como metodologia de trabalho, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, com o objetivo de fundamentar o estudo proposto. Dentre os teóricos selecionados destacam-se: Bagno (2010), Bauman (2001), Bakhtin (1984), Calvet (2013), Stuart Hall (2001), Vieira Filho (1979). Realizou-se, igualmente, a pesquisa de campo, cujo lócus foi a rede social *Facebook*, mais especificamente, a *fanpage Indiretas Ludovicenses*. Foi construído um *corpus* composto por imagens e comentários os quais contivessem expressões típicas do falar maranhense. Esse *corpus* foi analisado a luz da teoria da Sociolinguística.

O trabalho está organizado em três tópicos. O primeiro refere-se à construção de uma identidade social através do discurso, trata, igualmente, a relevância do discurso no processo de formação identitária de um povo, bem como suas implicações na cadeia de interação social das comunidades linguísticas no espaço cibernético.

O segundo tópico intitulado “Variável Linguística: a língua em evolução” considerará a língua como sendo um processo dinâmico sujeito a transformações e mudanças, que é marcado pela adaptação dela ao meio social em que os falantes estão inseridos.

O terceiro tópico “Indiretas Ludovicenses: reflexo do falar maranhense na escrita digital” apresenta os resultados da pesquisa sobre falar maranhense na sua realização escrita dentro do contexto da rede social *Facebook*. Esses resultados permitem a outros usuários da língua portuguesa tenham acesso às peculiaridades do português brasileiro na variante do estado do Maranhão.

1 A construção de uma identidade social através do discurso

As conjeturas acerca de identidade se modificaram ao longo do tempo. As definições, ao que concerne este termo, estão atreladas ao modo de se conceber sujeito. Segundo Stuart Hall (2001), há três modos de conceituar identidade. O primeiro refere-se ao Sujeito do Iluminismo, o qual é visto como um indivíduo centrado, racional, unificado, consciente.

Nessa visão, a identidade de sujeito surge desde o seu nascimento, desenvolvendo-se no decorrer da vida, permanecendo inexorável ao longo de sua existência.

O segundo modo diz respeito ao Sujeito Sociológico. É notório que o indivíduo não é autossuficiente, nem independente do contexto em que é inserido. Neste momento, a identidade não é constituída somente no íntimo do sujeito, todavia, no diálogo entre o “eu” e a sociedade. Quanto ao terceiro modo de conceituar a identidade, que se refere ao Sujeito Pós-moderno, pode-se afirmar que não possui caráter fixo, permanente e essencial. Trata-se de uma identidade móvel, que é definida historicamente e não biologicamente, ou seja, o indivíduo passa a ter diversas identidades em si, empregando-as de acordo com os sistemas culturais que o rodeiam.

O discurso enquanto interação social é parte responsável pela construção da identidade de um povo. Para Fabrício & Moita Lopes (2004, p. 17), “há uma relação estreita entre nossas práticas discursivas (...) e o processo de construção identitária”, pois o discurso é capaz de revelar muito sobre o indivíduo que o produz. Porém, torna-se indispensável entender que tal construção identitária é um processo que está sempre sujeito a modificações.

Bauman (2001, p.98) afirma que

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de ‘ir às compras’ no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias da identidade. Com essa capacidade somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade.

Desse modo, entende-se que a identidade é um elemento construído ao longo do tempo e que sempre está em contínuo desenvolvimento. Essa constante mudança presente na identidade social ocorre porque cada indivíduo, ao construir seu discurso, sempre poderá se apropriar voluntária ou involuntariamente do discurso do outro, acrescido dos seus valores culturais, pois, conforme assevera Bakhtin (1984, p. 280), “cada enunciado é dirigido para uma resposta e não pode escapar da profunda influência do enunciado que ele antecipa como resposta”.

Além do exposto, percebe-se que, atualmente, a mídia digital tem contribuído significativamente para a fortificação e equiparação de determinadas identidades nos últimos

anos, em especial, as redes sociais. Verificou-se isso através da repetição de algumas performances identitárias durante as práticas discursivas realizadas em páginas da internet. Tais performances possibilitam a legitimação de certas identidades em detrimento de outras num caráter momentâneo, situacional e dinâmico.

Observa-se também que a linguagem empregada nas redes sociais, por meio de comentários e bate-papos, pode ser um elemento constitutivo da identidade do indivíduo e da sua comunidade. Para Guisan (2009, p. 18), “(...) a língua do outro terá uma função primordial na delimitação do domínio da língua já que é considerada como elemento de identidade coletiva”. Como interação humana, a língua tem caráter flexível, ou seja, é marcada pela mobilidade dos diferentes usos.

2 Variável linguística: a língua em evolução

A língua tem como qualidade peculiar a sua dinamicidade. Ao longo do tempo, transforma-se, uma vez que, por influência de seu usuário, termos novos são anexados a ela, de modo inverso, há palavras que deixam de ser usadas, isto é, as línguas naturais sofrem por processos de construção e reconstrução, a fim de satisfazer às necessidades comunicativas do falante.

Ademais, é notório o elo entre língua e sociedade, ambas estão intrinsecamente relacionadas, influenciando-se. Os indivíduos de uma sociedade possuem funções específicas que são denominadas de papéis sociais. Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), os papéis sociais “[...] são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais [...] são construídos no próprio processo de interação humana”, sendo que esses papéis sociais são estabelecidos através da linguagem.

Uma vez que os sujeitos desempenham papéis sociais diversos, em diferentes espaços, ele utiliza sua linguagem, adaptando-se a cada ambiente, empregando uma das características da linguagem: a adaptação. Desse modo, não há como estudar a sociedade sem refletir sobre as relações que há entre os indivíduos e a linguagem. Por tal razão, é possível relacionar a heterogeneidade linguística à heterogeneidade social. Uma língua é heterogênea, porque segundo Alkmim (2001, p. 33) “qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações”.

Ao que concerne à variação linguística, Calvet (2013, p. 91) assevera que “temos pois variável linguística quando duas formas diferentes permitem dizer ‘a mesma coisa’, ou seja, quando dois significantes têm o mesmo significado e quando as diferenças que eles mantêm têm uma função outra, estilística ou social”, isto é, a língua possibilita ao falante dizer algo de diversos modos, possuindo o mesmo caráter de verdade. A variação linguística é resultado do estado de permanente transformação, de fluidez, de alternância da língua.

Essas variações ocorrem nos níveis da língua. Daí haver: variação fonético-fonológica, variação morfológica, variação sintática, variação semântica, variação lexical, variação estilístico-pragmática. Todavia, a classificação da variação linguística, segundo a Sociolinguística, pode ser:

Variação diatópica: é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes. [...] O adjetivo DIATÓPICO provém do grego DIÁ-, que significa “através de”, e de TÓPOS, “lugar”.

Variação diastrática: é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais. O adjetivo provém de DIÁ - e o do latim STRATUM, “camada, estrato”.

Variação diamésica: é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de gênero textual. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego MÉSOS, “meio”, n.o sentido “meio de comunicação”.

Variação diafásica: é a variação estilística, isto é, o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o monitoramento que ele faz do seu comportamento verbal. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego PHÁSIS, “expressão, modo de falar”. (BAGNO, 2010, p. 46-47).

Além disso, as variações linguísticas estão diretamente relacionadas a fatores extralinguísticos: origem geográfica – resulta na variação diatópica; *status* socioeconômico - os usuários da língua que possuem um nível de renda muito baixo não se comunicam do mesmo modo que os de renda média ou alta, e vice-versa. Há, igualmente, o fator grau de escolarização - o acesso maior ou menor à educação formal é uma premissa básica para a configuração dos diferentes usos linguísticos. A idade, também, é relevante. Por exemplo, adolescentes não falam da mesma maneira que seus pais. Em relação ao sexo, homens e mulheres fazem usos diferenciados de recursos que a língua fornece.

É importante frisar que os usos linguísticos nas redes sociais influenciam cada indivíduo, fazendo-o adotar comportamentos semelhantes ao de outras pessoas. Essas

afinidades são percebidas através da língua escrita, evidenciando suas particularidades, haja vista que

Nesse tipo de interação, interlocutores estão em contato por um canal eletrônico, o computador. Eles sentem-se falando, mas, pelas especificidades do meio que os põe em contato, são obrigados a escrever suas mensagens, ou seja, interação, construindo um texto "falado" por escrito. (HILGERT, 2000, p.1).

Por tal razão, a escrita na *Web* reflete as diversas variações linguísticas, pois é notório o modo dinâmico como o interlocutor usa a língua. Na internet, percebe-se um universo rico em lexis que demonstram a variação diatópica, isto é, há no ciberespaço termos que evidenciam a linguagem própria de uma determinada região.

Além disso, há nas redes sociais uma linguagem de caráter informal, o que a aproxima da linguagem falada, por conseguinte, apresenta características próprias, tais como: cumprimentos informais e alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas. Por exemplo, *oieee, hummm, heinnn*. Percebe-se que, embora seja escrita, a conversação na *WEB* pode ser considerada como fala, uma vez que possui aspectos dialogais. Entretanto, ressalta-se que a linguagem em redes sociais não deve ser confundida com um texto falado prototípico, por não ter realização fônica.

3 Indiretas ludovicenses: reflexo do falar maranhense na escrita digital

Neste tópico do artigo, apresenta-se a análise do falar maranhense na escrita digital. Para a realização da análise, foi construído um *corpus* formado por 4 imagens e 4 comentários feitos por usuários da *fanpage*, também conhecida como Página de fãs, uma página específica do *Facebook* denominada *Indiretas Ludovicenses*. Segundo Leandro Lustosa (2012), em seu artigo na *Web* intitulado “*O que é uma Fanpage?*”, descreve *fanpage* como uma página direcionada para empresas, marcas ou produtos, associações, sindicatos, autônomos, ou seja, qualquer organização com ou sem fins lucrativos que desejem interagir com os seus clientes no *Facebook*¹.

A “*Indiretas Ludovicenses*”², uma página da *Web* que é considerada um espaço onde os internautas têm a oportunidade de visualizar o léxico tipicamente maranhense. Esse léxico,

¹ Disponível em < <http://www.aldabra.com.br/artigo/redes-sociais/o-que-e-uma-fanpage>>

² Disponível em < <https://www.facebook.com/PraSempreChorao?fref=ts> >

As duas expressões (*qualira* e *qualiragem*) são consideradas marcas de uma linguagem típica, carregadas de valores semântico e cultural. Segundo Vieira Filho (1979), o termo *qualhira* é utilizado no Maranhão para se referir a homossexual masculino e o termo *qualhiragem* está relacionado às atitudes, os trejeitos, o comportamento daqueles que são considerados qualhiras (homossexual masculino).

Convém ressaltar que na escrita digital os dois termos encontram-se grafados conforme a fala maranhense: o fonema palatal nasal /lh/ é transformado no fonema oral /l/, isto é, ocorre o processo de despalatalização, em que *qualhira* > *qualira* e *qualhiragem* > *qualirage*. Esse fenômeno linguístico é muito “comum no Nordeste brasileiro, na Índia (Korlai), no malaio-português e em Macau e, certamente, provém de dialetos lusitanos [...]” (VIARO, 2011, p.179).

No termo *qualhiragem* > *qualirage*, além da despalatalização, ocorrem outros fenômenos linguísticos, a saber: a supressão (apócope) do fonema nasal /y/, representado pelo /m/; a desnasalização da vogal /e/ e a conseqüente eliminação do ditongo nasal /ẽy/. Logo, tem-se: *qualhiragem* > *qualirage*Ø.

O termo *xei* (cheio), além da supressão da vogal final /o/, revela o fenômeno linguístico denominado por Cagliari (1997) de *transcrição fonética*, caracterizada por uma tentativa de o usuário da língua transcrever a própria fala, ou seja, “os fonemas são representados pela escrita das letras que compõem a palavra. É um fenômeno que tem se evidenciado com regularidade na escrita desenvolvida no ciberespaço” (SANTOS, 2006, p.198).

Dando continuidade à análise do *corpus* da pesquisa, têm-se as Figuras 5 e 6. Nelas, encontram-se as expressões: *nigrinhagem*, *ÉÉlas!* e *Éguas doído*.



Figura 5: imagem retirada da página do Facebook Indiretas Ludovicenses



Figura 6: comentário exibido na página do Facebook Indiretas Ludovicenses

A expressão *nigrinhagem* (Figura 5), conforme Vieira Filho (1979), tem o significado de *safadeza, práticas de atos imprudentes*. Quanto ao termo *ÉÉlas!*, pode-se dizer que se assemelha semanticamente ao vocábulo *ééguas!*, uma expressão muito empregada na fala maranhense para expressar sentimento que denota surpresa, espanto. O mesmo acontece com a expressão *Éguas doido*. Os maranhenses, principalmente a geração mais idosa, ainda emprega essa expressão quando se depara com uma situação que causa espanto, surpresa.

Como último par da análise do corpus da pesquisa, têm-se as Figuras 7 e 8.

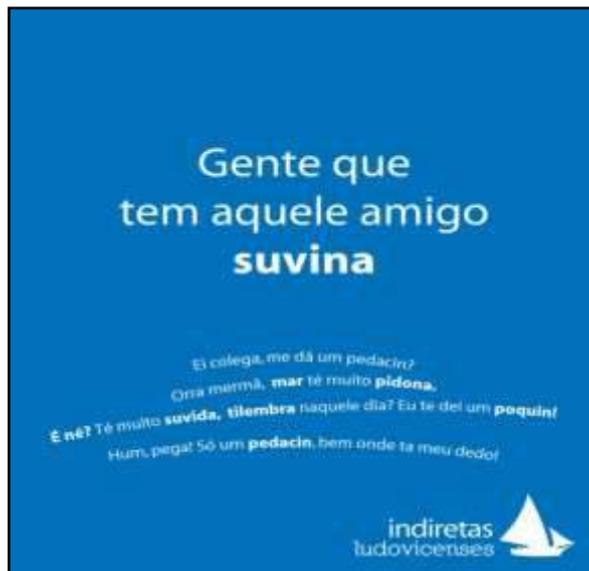


Figura 7: Página do Facebook

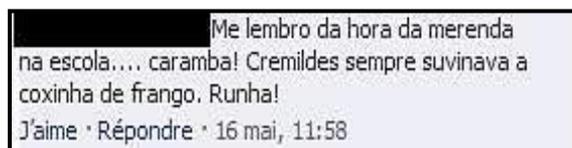


Figura 8: comentário exibido na página do Facebook Indiretas Ludovicenses

Nessas Figuras, destacam-se as seguintes expressões: *suvina*, *pedacin*, *orra mermã*, *mar té pidona*, *tilembra*, *poquin*, *suvinava*. Esses termos são utilizados pela página da Web como proposta de representação da oralidade através da escrita, contudo eles se constituem marcas identitárias do falar maranhense.

A expressão *orra mermã* tem o valor de uma interjeição e está significando uma admiração ou espanto. Corresponde ao enunciado *Porra, minha irmã!* Nesse enunciado, o primeiro vocábulo teve seu sentido negativo amenizado por meio da aférese, um processo linguístico que consiste na supressão de um fonema inicial, no caso em questão, da consoante /p/, por ser considerado uma palavra chula. Já o termo *mermã* sofreu, na fala maranhense, o processo de aglutinação de fonemas, que acontece quando os elementos característicos da palavra estão intrinsecamente unidos, subordinando-se a um só acento tônico, sofrendo perda da sua integridade silábica. Dessa forma, nota-se que *minha irmã* > *mermã*.

Em *mar té pidona*, que corresponde ao enunciado *mas tu és pidona*, também se encontra o processo de aglutinação. Na fala maranhense, o TU e ÉS se aglutinam em TÉ, visto que nesse caso a flexão verbal não condiz com o pronome da segunda pessoa do discurso. No caso de *mar*, que é o *mas*, a fala assemelha-se ao processo ocorrido na palavra *hasta*, por exemplo, da língua espanhola, em que há a aspiração do fonema /s/, isto é, *hasta > harta*.

Em seguida, destaca-se o termo *pedacin*, o qual sofre o fenômeno de despalatização (*pedacinho > pedacin*), com a supressão de parte da sílaba final, pelo fenômeno da apócope. Já a palavra *poquin* apresenta dois processos: a despalatização (*pouquinho > poquin*), como ocorrido com a palavra *pedacin*; e a monotongação do ditongo /ow/ em /o/. Daí **pou**quinho > *poquin*.

Em relação ao termo *pidona*, *pode-se dizer* que se trata de uma forma lexical arcaica, tipicamente utilizada por pessoas idosas ou aquelas que não têm muito contato com os centros urbanos.

As palavras *sovina* e *sovinava* assumem, no linguajar maranhense, o significado de avareza, egoísmo. Cabe salientar que o uso recorrente de tais expressões pode ser considerado uma maneira de reafirmação da identidade cultural do povo maranhense. Vale salientar que as palavras dicionarizadas são *sovina*, *sovinava*. Entretanto, no *corpus* tais palavras são grafadas com /u/, representando, assim, a fala maranhense.

Considerações finais

Diante do que foi exposto no decorrer desta pesquisa, compreende-se que a linguagem é parte fundamental na composição identitária de um povo, pois ela está diretamente ligada ao contexto sociocultural, o que permite a realização de estudos linguísticos voltados para a análise das variações dela procedentes dela. Desse modo, entende-se que a linguagem é um campo de pesquisa que sempre poderá ser explorado satisfatoriamente, haja vista que se trata de um objeto de estudo o qual está em constante mudança e, ademais, possui peculiaridades de acordo com a região.

Com base nesta pesquisa, pode-se afirmar que a página da *WEB* “Indiretas Ludovicenses” expõe em seu conteúdo a identidade do maranhense, por meio de

representações do seu falar típico. Através dessa página no *Facebook*, é possível que pessoas de outros estados tenham acesso ao léxico inerente à linguagem maranhense, fazendo com que seja disseminada a cultura local, contribuindo, assim, de maneira precípua, para uma valorização cultural por parte daqueles que estão inseridos em seu contexto.

A identidade, para o sujeito pós- moderno, está sempre em um processo de construção, uma vez que o indivíduo está suscetível a influências do contexto no qual está inserido. Ademais, entende-se que as marcas identitárias de um povo são perceptíveis por meio de sua linguagem. Assim sendo, a página do *Facebook- Indiretas Ludovicenses* possibilita perceber vocábulos tipicamente maranhenses, os quais não devem ser vistos apenas como uma variação linguística que foge à norma prescritiva, mas também, e principalmente, como um modo de comunicação empregado pelos falantes maranhenses que reflete a sua identidade, seus costumes, sua cultura.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2013.

FABRÍCIO, B. F & MOITA LOPES, L. P. **Discursos e Vertigens: Identidades em xeque em narrativas contemporâneas**. In: Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos, v. 6, n. 2, 2004.

GUISAN, Pierre François Georges. **Língua: a ambigüidade do conceito** (2009). Em: SAVEDRA, Mônica Barreto, SALGADO Ana Claudia Peters (orgs). **A Sociolinguística no**

Brasil; uma contribuição dos estudos sobre línguas em /de contato. Rio de Janeiro: 7 Letras / FAPERJ.

HALL, Stuart. **A identidade em questão: A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o Humanismo.** Trad. revista de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

HILGERT, José Gaston. **A construção do texto "falado" por escrito: a conversação na internet.** Disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Publicacoes/gastonte xto01.pdf. Acessado em 08. Set.2013.

VIEIRA FILHO, Domingos. **A linguagem popular do Maranhão.** São Luís: Gráfica Olímpica, 1979.

WHITE, A. (1984) Bakhtin, Sociolinguistics and Deconstruction. In: Gloversmith, F. (ed.) **The Theory of Reading.** Sussex: Harvester.

SANTOS, Veraluce Lima dos. **A Influência das Tecnologias de Informação e de Comunicação no uso da Língua e suas Implicações no Ensino de Língua Portuguesa.** Évora, 2006 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Évora-Portugal.

VIARO, Mário Eduardo. **Etimologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

DO PAPEL DA MULHER NA HIERARQUIA DE GÊNEROS NAS RELAÇÕES COM AS REPRESENTAÇÕES DE FALSTAFF E RODRIGO CAMBARÁ

Dóris Helena Soares da Silva Giacomolli¹

RESUMO: Os impasses na coexistência entre os sexos, o machismo, as relações de poder, a desconsideração e o desprezo pelo feminino se impõem com a aceitação da sociedade como um todo, é isso não é algo recente na história da humanidade. Para problematizar essas relações interpessoais que se manifestam entre homens versus mulheres e que têm um componente de poder e hierarquia, focaremos nas relações que dois personagens masculinos mantem com o feminino e para isso escolhemos Rodrigo Cambará, personagem de *Um certo capitão Rodrigo* terceiro capítulo de *O continente*, primeiro volume da trilogia *O Tempo e o vento*, texto épico regional do escritor Erico Verissimo e Falstaff, personagem representado nas peças de William Shakespeare *Henrique IV, Parte I e Henrique IV, Parte II; Henrique V e As alegres comadres de Windsor*

PALAVRAS-CHAVE: Rodrigo Cambará. Falstaff. Relações de Gênero. Papel feminino.

ABSTRACT: The deadlock in the coexistence relations between the sexes, machismo, power relations, the disregard and contempt for women impose themselves with the acceptance of society as a whole, and that is not a recent phenomenon in human history. To discuss these interpersonal relationships men versus women that have a component of power and hierarchy, we will focus on the relations that two male characters keep with the female and we chose Rodrigo Cambara, a character certain Captain Rodrigo third chapter of the continent, the first volume the trilogy Time and the wind, regional epic writer Erico Verissimo text and Falstaff character represented in the plays of William Shakespeare Henry IV, Part I and Henry IV, Part II; Henry V and The Merry Wives of Windsor we chose Rodrigo Cambara, character A certain Captain Rodrigo of the continent, the first volume of the trilogy The Time and the Wind, regional epic text by the writer Erico Verissimo and Falstaff character that appears in plays by William Shakespeare Henry IV, Part I and Henry IV, Part II; Henry V and The Merry Wives of Windsor

Keywords: Rodrigo Cambará. Falstaff. Gender Relations. Female role.

A figura da mulher veio, através da história, do tempo, dos mitos e lendas como uma ameaça e desgraça ao homem, construído diretamente pelas mãos de um deus e por isso já superior e mais perfeito. A parábola seminal se dá onde um deus cria o homem e de alguma forma a mulher é criada e mandada a

¹ Mestre em Literatura Comparada- UFPEL

este, como um mal que o seduz e o faz pecar, é fundamentalmente a mesma se repete nos mitos ancestrais da origem dos homens.

De acordo com uma das versões do mito de Pandora em BULFINCH, (2000, 9ª edição, p. 20-22) Prometeu, era um dos titãs, uma raça gigantesca, que habitou a terra antes dos homens. Eles foram incumbidos de fazer o homem, por ordem de algum deus, que não se sabe exatamente qual, provavelmente Júpiter. A ordem exata era que ele devia ser superior a todos os outros animais, mas quando Epimeteu (irmão de Prometeu) foi dar-lhe essa superioridade, percebeu que tinha distribuído todos os recursos e qualidades entre os outros animais. Prometeu subiu aos céus e com a ajuda da deusa Minerva, roubou o fogo dos deuses para dar ao homem que, desta maneira, garantiu sua superioridade perante todos os outros habitantes da terra. Mas os deuses se zangaram com a audácia de Prometeu e decidiram vingar-se pelo roubo do fogo, e com a ousadia do homem por tê-lo aceito. Então, como forma de vingança, criaram a mulher e a enviaram a terra. Epimeteu a aceitou de boa vontade, mas foi advertido por seu irmão que deveria ter cuidado com o deus que a tinha feito e enviado. Um presente vindo dele deveria ser algo maligno. E assim cumpriu-se a profecia: Pandora abriu uma caixa que Epimeteu tinha escondida em sua casa e assim, “escapou e se espalhou por toda a parte uma multidão de pragas que atingiram o desgraçado homem, tais como a gota, o reumatismo e a cólica, para o corpo e a inveja, o despeito e a vingança, para o espírito. (BULFINCH, 2000, p. 22) Weir, (2014), ironiza ao considerar Pandora (à semelhança de Eva) uma punição para a humanidade: ”Como Eva, ela introduz o sofrimento na história humana, embora, dessa vez, na condição de portadora de uma caixa contendo todos os males do mundo. (WEIR, 2014, p. 12)

Percebe-se que o homem quase sempre foi o dominante, já incluindo o período paleolítico, restando à mulher o papel de dominada. Segundo SAFFIOTI (2004, p. 44), em seu trabalho *Gênero, patriarcado, violência patriarcado* “é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”, que se estabeleceu gradativamente entre os últimos quatro e onze mil anos, na passagem do paleolítico para o neolítico. Nessas sociedades onde predominavam a caça e coleta, as mulheres eram tidas como poderosas e fortes e eram as detentoras do poder. Eram consideradas mágicas, pois tinham a capacidade de dar a luz. O desempenho delas era importante, chegando a existir sociedades onde tinham papel imprescindível na conservação da

vida e na perpetuação da espécie. Os homens ficavam responsáveis pela caça que não era uma ocupação diária, mas apenas sazonal. Esse espaço de tempo ocioso, como era de se esperar, usaram-no para observação e descoberta: descobriram-se ativos no ato da reprodução e portanto também possuidores da capacidade de gerar vida. Construíram sistemas simbólicos para apropriarem-se do poder, o que levou ao surgimento da família patriarcal. (SAFFIOTI, 2004)

A igreja católica tem papel enorme na difusão das ideias machistas e da opressão masculina. Essa opressão era estimulada pela Igreja Católica que associava a figura feminina ao mal em todas as suas formas e que deveria estar sempre sob vigilância e dependência, de preferência do homem, que lhe era superior em tudo e dotado de virtudes. As mulheres também por gerarem a vida, eram consideradas misteriosas. A capacidade de manipular as plantas e curar doenças era mais um motivo de desconfiança por parte da igreja.

Essas ideias a respeito da mulher, já anteriores ao cristianismo, ganharam força devido à desconfiança dos clérigos, que a consideravam pecadora, já que descendente de Eva, responsável pelo pecado original. Eles atribuíam à mulher todas as calamidades ocorridas sobre a terra, já que Eva, a mulher que não só foi a primeira a pecar, mas também aquela que primeiro traiu a confiança divina e induziu o homem a pecar: Disse o homem: "Foi a mulher que me deste por companheira que me deu do fruto da árvore, e eu comi". (Gênesis 3:12)

Pelo pecado original, Eva levou Adão a comer o fruto que ela lhe oferecia, amaldiçoando para sempre a figura feminina a tornar-se ainda mais desprezada e depreciada. Adão e Eva e mais outros tantos incontáveis exemplos são referenciados pela bíblia e pela igreja que sublimam o homem e denigrem a mulher, que corroboram com a dominação masculina sobre essa mulher que é considerada um ser volúvel em quem não se pode confiar, condenada que estava por Deus: "Multiplicarei os sofrimentos do teu parto; darás à luz com dores, teus desejos te impelirão ao teu marido e tu estarás sob o teu domínio."(Gênesis3:16) O homem desde os tempos imemoriais estava no comando e a mulher sob o seu jugo, mas isso não era uma coisa boa, somente um castigo também a ele: "Porque ouviste a voz da tua mulher e comeste do fruto da parvore que eu te havia proibido de comer, maldita seja a terra por tua causa." (Gênesis3:16-19)

A figura feminina tornou-se tão estigmatizada na cristandade que passou-se a acreditar que elas carregavam dentro de si o sinal do mal. As mulheres carregam dentro delas, o estigma

de serem criaturas inferiores, que carregam as moléstias, que devem ser vigiadas e punidas para que não tornem a pecar.

Além disso, segundo Corbin (2013), há textos mais preocupados em denegrir a figura feminina do que exaltar a figura masculina:

Os textos que consagram a superioridade masculina se dedicam mais a denegrir o feminino do que a exaltar positivamente a masculinidade. Com certeza, os gêneros se constroem num confronto recíproco, mas o discurso de desvalorização das mulheres revela-se mais simples e apropriado na construção de um modelo de virilidade fundado em valores masculinos positivos. (CORBIN, 2013, p. 46)

O Cristianismo ajudou a manter essa ideia da mulher pecadora porque assim assegurava o poder dos homens sobre ela e sobre a sociedade como um todo. A mulher estava sujeita às vontades dos homens, num mundo masculinizado que oprimia as ações femininas.

Anos e anos de autoritarismo e hegemonia masculina centrados em comandos divinos e pretensões celestiais, ajudaram a reforçar esse sentimento de culpabilidade atribuídos às mulheres pela igreja. Toda essa subserviência e culpabilidade das mulheres serviu para reafirmar o autoritarismo das sociedades patriarcais e alimentar o orgulho e supremacia masculina.

O papel da virgem Maria neste universo castrador da força feminina representou um elo entre Deus e a humanidade, elo este que Eva tinha maculado:

Apesar da visão negativa de Eva estar no centro do Cristianismo, importa não esquecer que existe uma certa ambiguidade relativa ao seu pecado. Tal como Maria, Eva pode ser considerada fundamental para assegurar a inevitabilidade do trabalho redentor de Cristo. O Cristianismo reconhece uma ligação entre as duas mulheres no que diz respeito ao próprio nascimento de Cristo. Maria assume-se como a “Nova Eva” no sentido em que as repercussões do ato de desobediência de Eva são redimidas pelo ato de uma outra mulher. A obediência de Maria vai originar a redenção do mundo: o nascimento de Cristo. (RIBEIRO, 2000, p. 6)

Maria representa o modelo apresentado pelo cristianismo do que significa a mulher exemplar, que se encaixa perfeitamente no mundo masculino: a mulher submissa e abnegada. “No discurso cristão, Maria, modelo de virtude, como toda mulher deveria ser, o resultado da soma de esposa obediente e submissa, mãe zelosa e amorosa e dona-de-casa abnegada exemplar.” (JURKEVICS, 2010, p. 3) Todo esse discurso ratifica o papel das mulheres na sociedade: a pecadora, no papel de amante e fêmea, que servia aos homens para o sexo livre e a virgem no papel de mãe, esposa e dona de casa:

A maternidade assume em Maria um significado de ações práticas para as próprias mulheres, no que se refere aos seus papéis, tanto no âmbito doméstico, quanto social. Nesse sentido, a hierarquização sexual e conseqüente dominação masculina, necessariamente passam pela perspectiva das características femininas, sobretudo a

capacidade de dar à luz, considerada algo fundamental à feminilidade e que sustentaram as construções sociais de gênero. (JURKEVICS, 2010, p. 3)

Por muito tempo as mulheres devem ter se sentido confusas a respeito de suas emoções. Não é fácil carregar uma mistura de sensações e culpas que lhes foram amputadas, acrescidas de medos, remorsos, e sentimentos de inferioridade. Ninguém é tão acusado sem que assimile algumas culpas e acabe assumindo-as, e ao final, concordando com a história do mundo: podemos mesmo ser detentoras de toda a maldade do mundo? Afinal, como diz Corbin (2013) a dominação do feminino tem passado. E certamente, ainda tem presente. Com isso vem uma necessidade esmagadora de aguentar, aguentar tudo, sempre: “A virilidade, esse agente duplo, não cessa de transitar de um sexo a outro, à medida que se origina num gênero. É assim que a dominação sexual existe: ela tem um passado e um futuro, obviamente.” (CORBIN, 2013, p. 389) A ideia da hegemonia masculina não foi disseminada somente pela bíblia, ela é muito mais antiga. Os antigos pagãos, muito antes das escrituras, tinham a sua própria versão e já falam nessa superioridade.

As sociedades, tanto a grego-romana quanto a judaico-cristã, reconheciam a mulher apenas como uma sombra do homem. As sociedades gregas notabilizavam a superioridade masculina conforme descreve a *História da virilidade, de Jean Jacques Courtine Corbin*:

As sociedades gregas privilegiam o varão, e, para além dos caracteres fisiológicos intatos, se esforçam para construir uma identidade masculina dominante, aquela do cidadão que, somente ele, tem acesso ao político [...]mulheres, jovens, crianças, e naturalmente estrangeiros e escravos não podem estar senão ao serviço do único grupo dominante, os homens adultos. (CORBIN, 2013 p. 69)

As evoluções históricas se deram, mas o poder do masculino ainda era quase sem limites, como, por exemplo, na Grécia antiga em ele se exercia “sem limites sobre as mulheres da família, ao passo que as aventuras amorosas do marido não passaria de motivo para lamentação por parte da esposa legítima.” (CORBIN, 2013, p. 65) Ainda em Corbin vamos encontrar o seguinte esclarecimento: “somente os homens perpetuam a linhagem, já que a mulher, ao casar-se, deixa sua *oikos natural para fundir-se a uma oikos estrangeira.* (CORBIN, 2013, p. 68) Aos homens cabia poucas responsabilidades em relação aos filhos. Ao pai cabia “a responsabilidade quase única do varão na concepção não se traduz absolutamente em responsabilidades agudas do pai após o nascimento, a não ser o reconhecimento da legitimidade e a escolha do nome.” (CORBIN, 2013, p. 67) A sociedade medieval organizou-se em bases patriarcais, uma tradição de dominação

e jugo sobre mulheres. A elas era reservado o espaço doméstico, onde deviam ter como preocupação nada além da casa e da geração de filhos. A mulher deveria aceitar seu cônjuge como seu dono, guia e mestre por toda a vida. A mulher era concebida como um indivíduo passível de dominação. Desde criança era controlada por um homem; pai, marido e até mesmo os filhos; ao longo de suas vidas ficavam enclausuradas no espaço fechado no meio familiar: procriar e educar suas crianças, seu trabalho deveria ser apenas o doméstico. Segundo regras de conduta, passava a ser obrigação da esposa ser obediente ao marido. Dizendo de outra maneira, o papel do marido na vida da mulher era de total autoridade, e a formação de uma família representava para o homem nada mais que um bom negócio: “O casamento tem base calculista e serve como mecanismo de produção, conservação e transmissão do capital e da propriedade. Bons casamentos aumentam o patrimônio.” (GOMES, 2011, p.100) O período de supremacia do patriarcado permaneceu por vários séculos.

Muitos estudiosos debruçam-se sobre conceitos como masculinidades e relações entre os homens e as mulheres e suas origens históricas. Buscam compreender por que se dão tantos conflitos e há tantas questões mal resolvidas relacionadas a disputas de poder entre os sexos, e a exacerbação de sentimentos e desigualdades quando questões de poder estão em discussão.

Na história da humanidade sobrou pouco espaço para as mulheres, uma vez que o domínio dos homens era algo que prescindia de justificativa, como assinalou Pierre Bourdieu (2002) em seu livro *A dominação masculina*. As ideias de Bourdieu sobre como acontece essa dominação se apresentam com as seguintes palavras: “está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (...), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos hábitos dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (BOURDIEU, 2002, p. 17). O escritor teoriza sobre essa dominação ao analisar a sociedade Cabila e defende a noção de que a reprodução da dominação masculina é possível porque há uma ordenação do mundo a partir de categorias particulares do pensamento masculino; chegando a “acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2002, p. 33). Este estado de dominação se garante natural e indiscutivelmente, ao redor do qual as mulheres gravitam.

Bourdieu utiliza-se da seguinte argumentação: a ordem patriarcal de gênero é imposta, não demandando sequer legitimação, as mulheres são efetivamente vítimas desta conjuntura. O autor menciona que a dominação pode ser compreendida a partir da utilização de categorias construídas sob a perspectiva dos dominantes sobre as relações de dominação e, conseqüentemente, estas relações passam a ser vistas como “naturais” (BOURDIEU, 2002, p.33)

Bourdieu (2002, p. 136) ressalta que “o esforço no sentido de libertar as mulheres da dominação, isto é, das estruturas objetivas e incorporadas, não pode se dar sem um esforço paralelo no sentido de liberar os homens dessas mesmas estruturas que fazem com que eles contribuam para impô-las, “pois, na perspectiva relacional, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante” (BOERDIEU, 2002, p. 63).

O conceito que Bourdieu criou para essa dominação simbólica diz que:

A força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se enunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos. (BOURDIEU, 2002, p.15)

Neste sentido, a própria dominação constitui, por si só, uma violência.

A violência simbólica institui-se por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominador (logo, à dominação), uma vez que ele não dispõe para pensá-lo ou pensar a si próprio, ou melhor, para pensar sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo senão a forma incorporada da relação de dominação, mostram esta relação como natural; ou, em outros termos, que os esquemas que ele mobiliza para se perceber e se avaliar ou para perceber e avaliar o dominador são o produto da quais seu ser social é o produto. (BOURDIEU, 2002, p.41).

O machismo então pode ser definido como a ideologia que legitima o controle econômico do sistema político *patriarcal*, se impondo entre homens e mulheres, baseando-se na relação entre os sexos mediado pela liderança masculina machista e contando com a aceitação da sociedade em geral, estruturada com o apoio do Estado, da família e da Igreja, que delegaram aos homens o poder econômico e o controle social, através da força e da coerção que privilegiava um sistema hierárquico onde o patriarca era o senhor absoluto. As evoluções históricas se deram mas o marido ainda era quase sem limites, como na Grécia antiga: “O poder masculino se exerce sem limites sobre as mulheres da família, ao passo que as aventuras amorosas do marido não passaria de lamentação por parte da esposa legítima.” (CORBIN, 2013, p. 65) ”O homem como *Kýrios*

(senhor), isto é, aquele que tem poder sobre elas, dispõe das mulheres, quer sejam suas filhas, irmãs, sua esposa ou alguma outra mulher de sua família, sobre a qual ele julga ter autoridades.” (CORBIN, 2013, p. 63) Este culto à figura do macho, do masculino, aparece com toda a força em *Um certo Capitão Rodrigo*, com o culto à figura do varão: “Rodrigo não podia esconder seu orgulho e sua satisfação por ter um filho macho.” (VERÍSSIMO, 1995, p.267)

Richard Bascham escreveu um artigo intitulado *Machismo*, onde afirma que este vocábulo se aplica à sociedade que considera a mulher talhada exclusivamente para a procriação. A palavra macho tem suas origens no latim “vir”, que significa varão, macho. “O vir, com certeza, se opõe ao gênero e ao comportamento feminino (CORBIN, 2013, p. 76) As condições para que o machismo floresça são menos comuns em sociedades em que a ênfase nessas questões não é muito definida (BASCHAM, 1976) A pergunta *Why does the machismo syndrome tend to be more predominant in Latin societies than in those of Northern Europe?*² pode ser minimamente respondida no contexto em que estamos analisando se levarmos em consideração que a sociedade gaúcha era predominantemente patriarcal e o machismo profundamente arraigado na figura do gaúcho e o papel da mulher também estava definido pela restrição ao ambiente feminino, da casa, do gineceu, baseando-se na crença de que as mulheres tinham mais sensibilidade, sentimento que seria inato para o cuidado de crianças e da casa. Havia uma grande desigualdade entre homens e mulheres.

RODRIGO CAMBARÁ

Essa visão da mulher ainda não mudou muito até os dias de hoje, mas, certamente, a mulher era assim vista por Rodrigo Cambará, personagem de *Um certo Capitão Rodrigo* de *O continente*, primeiro volume da trilogia *O Tempo e o vento*, texto épico regional do escritor Erico Verissimo e também por Falstaff, personagem que aparece nas peças de William Shakespeare, *Henrique IV, Parte I* e *Henrique IV, Parte II; Henrique V* e *As alegres comadres de Windsor*. Percebe-se que na obra de Verissimo (1995a) e Shakespeare³ (1995) as mulheres não eram consideradas como iguais num espaço em somente os homens mandavam. Falstaff, assim como

² Tradução da pergunta-base do artigo *Machismo* de Richard Bascham: Por que a síndrome do Machismo tende a ser mais predominante nas sociedades latinas que na Europa Setentrional?

³ As peças Henrique IV, parte I, será abreviada como 1H4, Henrique IV, parte II será 2H4 e Henrique V será H5. As citações da peça *Henrique IV, Parte I* são todas à edição Dramas históricos, obras líricas, apêndice. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. 1969. Tradução de: *The First Part of Henry the Fourth, The Second Part of Henry the Fourth, The Life of Henry V, The Merry Wives of Windsor*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

Rodrigo, vivia numa sociedade machista, na qual o homem é o membro fundamental da organização social; o chefe é o homem, dono da autoridade e do poder de macho, o qual não hesita em exercer sobre as mulheres e os filhos. A figura feminina é subalterna ao homem e, por não ter voz nem vez, atua passivamente diante da sociedade. Há oposição entre masculino e feminino, o que diferencia os papéis sexuais atribuídos ao homem e à mulher, contribuindo para as distinções baseadas no sexo, as quais ocorreram durante o casamento do Capitão Rodrigo e Bibiana. Há diferenças entre as próprias relações de masculinidades; o Capitão Rodrigo em confronto com as outras individualidades masculinas do povoado fictício de Santa Fé. O povoado de Santa Fé, imaginado por Erico Verissimo para existir no interior do Rio Grande do Sul será nosso espaço e Bibiana e sua trajetória constituirá uma amostra da opressão vivida pelas mulheres; a representante deste grupo social sobrecarregado com um certo tipo de tarefas que ilustram a divisão social e sexual.

Rodrigo estava em seu direito de fazer o que quisesse, desde que permanecesse casado, pois Bibiana era sua propriedade e responsabilidade pois “somente os homens perpetuam a linhagem, já que a mulher, ao casar-se, deixa sua *oikos* natural para fundir-se a uma *oikos* estrangeira. (CORBIN, 2013, p. 68)

As mulheres eram consideradas objetos físicos privados, propriedade dos homens, que esperavam que elas fossem dóceis, femininas e cuidassem das casas e gerassem filhos, de preferência do sexo masculino, para que perpetuassem o regime patriarcal da sociedade. Mulheres, segundo as regras machistas do povoado, eram reificadas, secundarizadas e subordinadas. Todas eram submissas e destinadas a servir aos homens.

Em *Um certo capitão Rodrigo*, Juvenal, irmão de Bibiana, ofende-se ao ouvir que o Capitão queria mulher para servir-lhe aos desejos físicos e procurou defendê-las dele, mas, por sua vez, mostra uma fala machista, ao pretender que mulheres precisam da defesa dos homens, e ao dizer que todas tem donos, assim comparando-as a objetos, a coisas. Juvenal faz ainda uma outra distinção entre *mulher* e *moça de família*. *Mulher* seria aquela que poderia servir aos desejos dos homens, remetendo à representação da mulher como objeto sexual; já *moça de família* queria significar moças virgens e honradas que aguardavam casamento dentro de seus lares, sob o olhar vigilante do pai e dos irmãos e em antecipação à futura proteção zelosa de

maridos preocupados em manter intacta sua honra, para que, ao final, também servissem ao desejo dos homens.

Um filho homem era o que se esperava. Uma filha mulher era aceita, mas não desejada. Em Santa Fé, o mundo dos homens entrava na mesma esfera do mundo das mulheres apenas no que dizia respeito à casa, ou na criação dos filhos, quando então estes, se fossem homens, conviviam no mundo das mulheres. Mas se esperava que crescessem logo para entrar para o mundo dos homens. Todos os outros assuntos eram de homem, que tinham muito pouco a ver com o assunto das mulheres. Todos esperavam o orgulho de ter um filho varão, um filho macho, o que era um desejo amparado em longa tradição de homens desejando filhos homens para perpetuar seus nomes, herdar e gerir seus bens: "Oriundo de família prestigiosa ou não, a preocupação do varão grego é ver-se prolongado noutra varão, o qual perpetuará sua linhagem." (CORBIN, 2013, p. 68) Rodrigo, ao ver-se casado com Bibiana, e saber-se pai de um filho do sexo masculino, fica exultante: "Rodrigo exclamou:- Mais um Cambará macho" (VERÍSSIMO, 1995 p.266) Do filho homem se esperava que trilhasse os caminhos do pai, da masculinidade, da macheza. "Talvez fosse um homem e herdasse o gênio do pai. "(VERÍSSIMO, 1995, p. 261)

Até mesmo as mulheres eternizavam estas estruturas binárias. Elas admitiam e aceitavam as estruturas sociais androcêntricas vigentes. Ao pai cabia "a responsabilidade quase única do varão na concepção não se traduz absolutamente em responsabilidades agudas do pai após o nascimento, a não ser o reconhecimento da legitimidade e a escolha do nome." (CORBIN, 2013, p. 67) Carregar no ventre o filho do homem amado, ser capaz de perpetuar a raça e o sangue daquele homem eram motivos de orgulho. Bibiana não pensava que estava carregando um filho seu, que perpetuaria a si própria, independente do homem que a tivesse fecundado. Isso era de menos importância, menos valorizado por ela mesma, já que era desvalorizado por toda a sociedade machista que a cercava: "voltou para casa pensando naquelas palavras. E à medida que os minutos passavam ia crescendo sua indignação. Filho do Bento! Ela estava satisfeita e orgulhosa por trazer dentro de si um filho do capitão Rodrigo Cambará". (VERÍSSIMO, 1995. p. 260)

Neste tempo, havia muito perigo para mulheres, principalmente o risco de ataques às casas, e o risco de estupro e violência. Os pais só sentiam-se liberados das responsabilidades com o futuro das filhas quando estas casavam-se:

Pedro não tirava os olhos de Bibiana. A filha era uma das poucas alegrias de sua vida. Mas não chegava a ser uma alegria completa, porque também lhe dava grandes cuidados. Criar filho homem era mais fácil e menos arriscado. Juvenal estava casado, vivia a sua vida: tratava-se duma questão resolvida. Mas com Bibiana a coisa era diferente. Estava com vinte e dois anos e ainda solteira numa terra em que as moças se casavam, às vezes com catorze ou quinze anos. Ele sabia duma que se casara no Rio Pardo antes de completar treze... A sua pressa em arranjar marido para a filha lhe vinha do medo de morrer duma hora para outra, deixando a família desamparada.[...]. Havia ainda e sempre o perigo das guerras; e os castelhanos não estavam muito longe de Santa Fé. Ele tinha uma experiência amarga. Mais cedo ou mais tarde haveria outra invasão e era um risco muito grande ter mulher moça em casa num lugar abandonado como aquele. (VERÍSSIMO. 1995, p. 65-67)

Com quem casariam, quem as proveria quando os pais morressem, o que fariam para sobreviver? E se um homem as enganasse, tirassem proveito de suas ingenuidades, de suas fraquezas? Era difícil criar uma filha para que se tornassem motivos de orgulho para os pais que um dia as entregariam em casamento a algum moço de bons preceitos. O que se esperava delas seria que se realizassem em suas vidas de mulheres, de casamento e geradora de filhos. Segundo Corbin, (2013) “O homem se encontra no centro de um dispositivo matrimonial no qual a mulher não tem nada a dizer”; seu principal objetivo seria tornar-se mãe, sem o qual uma mulher não seria uma verdadeira mulher. O desejo das mulheres também era agradar os maridos, satisfazê-los. Bibiana, como mulher pertencente àquela sociedade, nunca se posicionava, nunca se colocava à frente do marido, nem mesmo ao seu lado. Era submissa, passiva, conformada e obediente. Quando Rodrigo escolheu o nome do menino, ela aceitou sem reclamar: “Bibiana não gostou do nome, mas não fez o menor reparo: o desejo do marido era para ela uma ordem” (VERÍSSIMO, 1995, p. 266), já que ao pai cabia “o reconhecimento da legitimidade e a escolha do nome” (CORBIN, 2013, p. 67) Estas ideias impostas, cristalizadas colocavam as mulheres em situações em que o controle da contracepção não era fácil, senão impossível. Pelo contrário, as mulheres queriam filhos, não apenas um, mas uma grande família: “Uma hora depois estavam os dois deitados e, revolvendo-se na cama, Bibiana, disse: - Um filho só é ruim, Rodrigo. Fica muito mimado. Na verdade ela pensava numa menina, em alguém que lhe pudesse fazer companhia no futuro. “(VERISSIMO, 1995, p. 289-290) Ao tornarem-se mães, a responsabilidade

de criarem e educarem os filhos e a casa recaía totalmente sobre as mulheres:”Bibiana tomava conta dos filhos, alimentava-os, lavava-os, vestia-os e afligia-se quando eles adoeciam. Rodrigo não a ajudava em nada. Bibiana pensara em arranjar uma criada, visto como o marido se recusava a comprar uma escrava.” (VERÍSSIMO, 1995, p.295, grifo nosso) As mulheres da família de Bibiana cresceram absorvendo os valores culturais que foram passando à Bibiana, que é educada em contato com esses padrões de comportamento dos homens e das mulheres dentro da sociedade pequena em que vive, sob o poder patriarcal.

Não há qualquer questionamento sobre a maneira de se comportar ou do que se espera dela enquanto mulher, acostumada aos mecanismos de repressão instalados na sociedade em que vive. Na sociedade patriarcal a mulher era educada para nunca sentir-se um ser sexual. Sexo teria que ser incidental e provocava culpa se viesse com frequência acentuada: “É essa sensação de pecado, essa impressão esquisita de que Rodrigo não era seu marido e de que ela não passava duma "china de soldado", não a abandonou nunca durante toda a lua-de-mel (VERISSIMO, 1995, p. 246)

Bibiana acreditava, como todas as mulheres no povoado, que havia trabalhos que cabiam a ela, enquanto mulher; que havia papéis a serem desempenhados na construção e manutenção da sociedade. Alguns se achavam ligados a ela, tais como cuidar da casa, dos filhos, da roupa dela e da família, fiar, usar a roca. Em outros termos: ao homem bastava reconhecer o filho, mas nunca ocupar-se com sua criação: “São as mulheres, portanto, que se ocupam das crianças, como se os pais não tivessem nenhuma responsabilidade em sua formação.” Apesar de parecer que esta citação se refere à Santa Fé de Erico Verissimo e a como Rodrigo Cambará se manifesta em relação a seus filhos, estamos nos referindo à educação de filhos, na Grécia; citando *Corbin*, (2013, p. 23) Vemos esta construção ideológica em que a obrigação com os filhos está com a mãe, nunca com os pais. Rodrigo segue um modelo antigo, trazendo na bagagem um atavismo que o faz comportar-se de acordo com o que uma sociedade, uma vez, exigiu do comportamento de um macho e da qual Santa Fé é uma cópia, em muitos sentidos. Rodrigo nunca participava dos papéis que considerava femininos; não cuidava dos filhos e nem era exigido dele que participasse do processo.

Alguns trabalhos pertenciam a Rodrigo, mas na maioria das vezes Bibiana tinha que cuidar também da venda: “quando ele estava ausente em suas viagens para o Rio Pardo, era Bibiana quem tinha de ir atender a freguesia.” (VERÍSSIMO, p.297) Esse trabalho seria de Rodrigo, já que foi esse o acordo que ele fez com Juvenal Terra ao dizer-lhe que pretendia pedir Bibiana em casamento: “Vosmecè tem uma carreta e eu tenho um dinheirinho. Vamos fazer uma sociedade. Vosmecê faz o sortimento no Rio Pardo e eu tomo conta da loja aqui.” (VERÍSSIMO, 1995, p.135)

Bibiana e toda a sociedade em que estavam inseridos nunca questionavam as desigualdades entre os homens e mulheres, nem os papéis que esta sociedade designava a cada um deles. Bibiana teve uma relativa autonomia ao poder optar se queria casar com o Capitão, mas depois disso concentrou-se em cuidar do marido e dos filhos. “Durante a ausência de Rodrigo, Bibiana de dia ajudava Juvenal na venda e ao anoitecer dirigia-se para a casa dos pais, onde pernoitava. Fiava na roca roupas para o filho”. VERÍSSIMO, 1995, p. 260)

A maternidade, um dos fatores de desigualdades entre os sexos, terminou de afastar Rodrigo da casa e de Bibiana. O que poderia ser um vínculo, tornou-se um dos pivôs do atrito entre eles. Bibiana era totalmente responsável pelo cuidado dos filhos. Rodrigo não só ignorava que poderia contribuir nas tarefas diárias, como, às vezes, se irritava muito com o choro dos filhos: Apesar do orgulho do Capitão por sua mulher ter lhe dado o filho macho que tanto ansiava ele passou por muitos momentos controversos, com sentimentos contraditórios: “Mas havia momentos em que Rodrigo perdia a paciência com os filhos. Era quando eles o despertavam à noite com seu choro. - Cala essa boca, filho duma mãe! - exclamava, revolvendo-se na cama. Bibiana procurava ninar a criança, que chorava. Às vezes as duas começavam a berrar ao mesmo tempo. Esgoela esse desgraçado - resmungava Rodrigo. E uma noite, vendo que as crianças não cessavam de chorar, ergueu-se da cama, furioso, e foi dormir no quintal, debaixo duma laranjeira. Bibiana tomava conta dos filhos, alimentava-os, lavava-os, vestia-os e afligia-se quando eles adoeciam. Rodrigo não a ajudava em nada. (VERÍSSIMO, 1995, p. 294-295) A recusa à maternidade seria o primeiro caminho para subverter a dominação masculina e possibilitar que as mulheres buscassem uma identidade mais ampla, mais completa e, também, pudessem reconhecer todas suas outras potencialidades. A maternidade confina as mulheres. Rodrigo

espanta-se como o sofrimento que um parto significa: ”- Fazia os filhos virem ao mundo de outro jeito. Eu vi o que a Bibiana sofreu. É medonho.“ (VERÍSSIMO, 1995, p. 269) Ele almejava o filho, mas um filho crescido, mulhereiro e jogador, talvez um guerreiro... Queria que crescesse e se tornasse um homem para andar com ele a cavalo ou atrás de mulheres, que este sim, era papel dos homens, segundo os princípios de Rodrigo Cambará:

— Já viu, Bibiana? É bem Cambará, este diabo. E vai dar muito trabalho às moças. Quando ele tiver catorze anos quem vai procurar mulher pra ele sou eu.[...]. — E se me sair maricás, que Deus nos livre, atiro ele no primeiro perau que encontrar no caminho.[...] — Mas este não tem perigo. Já estou vendo na cara do bichinho. Vai ser macho mesmo. Capitão Bolívar Cambará. Dará muito que falar. Quero viver bastante para ver meu filho homem feito e poder andar um pouco com ele por este mundo velho. (VERÍSSIMO, 1995, p. 287)

Rodrigo sentia, em muitos momentos, repulsa pelos elementos que constituíam sua *prisão* — o lar, Bibiana, os filhos, enfim, a família. Rodrigo Cambará é um personagem mulhereiro, acostumado a ter as mulheres que consegue em suas andanças. As mulheres eram, a seus olhos, coisas, alimentos, que serviam para saciar seus apetite. “Naquele momento seu desejo por Bibiana se confundia com uma sensação de fome e Rodrigo começou a pensar alternadamente na rapariga e num churrasco.” (VERÍSSIMO, p.90) Rodrigo começou a procurar outras mulheres, abertamente. Ele colocou o padrão patriarcal sob ameaça ao não cumprir com seu papel, bebendo em bares e passando longo tempo longe de casa e das obrigações que lhe eram impostas. Muitos homens faziam o mesmo em relação a procurar outras mulheres fora do casamento; era o que se esperava como padrão de comportamento na sociedade patriarcal, onde homens traíam e eram tolerados por suas mulheres, mas era necessário que certos limites fossem respeitados.

. “As leis bárbaras, mesmo as menos cristianizadas, são extremamente severas em relação aos adúlteros, aos raptos e às violações. Numa sociedade onde o pacto conjugal constitui a base da paz entre famílias rivais, toda violação às regras do casamento é proscrita. Assim o guerreiro bárbaro que frequenta uma prostituta tem boas chances de ver seu sogro enterrar-lhe um machado no crânio. (CORBIN, 2013, p. 139)

FALSTAFF E AS MULHERES

Falstaff mora na estalagem da senhora Quickly e se prepara para ir à guerra de onde talvez não volte e a senhora decide que precisa receber o que ele deve o que não é pouco. Falstaff é um personagem que sempre tenta submeter quem lhe parecesse a presa mais provável. A senhora Quickly mostra-se subserviente, muito humilde em relação a ele, ainda que a relação seja em grande parte de comércio, ou seja, hospedagem. Quando ela o vê partir para a guerra, sem pagá-

la, presta uma queixa contra ele ainda que Falstaff seja um homem por quem ela tenha uma admiração irrestrita.

ESTALAJADEIRA – Sua partida me arruína. Asseguro-vos que a conta dele, aqui em casa, não tem fim. [...] Pelo amor de Deus, uma vez que a minha ação já deu entrada e que todo o mundo sabe do meu caso, obrigai-o a prestar contas. Cem marcos é muita coisa para uma mulher sozinha. No entanto, eu aguentei, aguentei, aguentei; e ele foi adiando, adiando, de um dia para outro, que dá vergonha só em recordá-lo. Isso não é sério, a menos que se faça da mulher um asno, um animal para suportar os mal-feitos de qualquer maroto. (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 229- 30)

A violência de gênero surge então em decorrência do sistema de dominação incrustado na sociedade, que se utiliza desse mecanismo para manter a ordem estabelecida culturalmente, na qual coloca a mulher numa posição inferior ao homem.

Falstaff feriu seus direitos; ao usá-la, abusou de sua confiança. Tais atos não deixam de ser uma violência. A senhora Quickly encontra-se numa relação onde prevalece a submissão ao homem, na qual há prejuízo a sua incolumidade física, psicológica e moral.

GARRA – Sir John, eu vos detenho a requerimento de mistress Quickly. FALSTAFF – Para trás, canalha! Saca da espada, Bardolfo! Corta-me a cabeça a esse velhaco! Atira essa bruaca no canal! ESTALAJADEIRA – Atirar-me ao canal? Eu é que vou atirar-te ao canal, bastardo imundo. [...] És um assassino, um matador de homens e de mulheres. (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 229)

Falstaff usa esta condição submissa da estalajadeira que procura satisfazer a todos os seus desejos. Ele aproveita-se da subserviência dela, que ao esvaziar-se de si mesma, assume a forma de serva: “FALSTAFF – Desafasta, lava-pratos! Víbora! coisa à-toa! [...]LORDE JUIZ – Que aconteceu? Quietos, eh! ESTALAJADEIRA – Meu bom senhor, sede-me favorável; ficai do meu lado, por compaixão.” (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 229) Aproveitando-se deste aspecto social e cultural que favorece os homens, Falstaff reina, se regozija enganando-a e se aproveitando de sua boa-fé, não hesitando em ofendê-la publicamente. Sua palavra e sua pessoa foram empenhadas à senhora Quickly, “não juraste, quando eu te lavava a ferida, que haverias de casar comigo e fazer-me milady tua esposa? Atreves-te a negá-lo? “(SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 229- 30) Certamente Falstaff não tinha a intenção de entregar nenhuma das duas, ainda que fosse um homem pródigo ao prometer: “E não me beijaste, então, pedindo que te fosse buscar trinta xelins? Vamos; avivo-te agora o juramento; nega-o, se fores capaz” (Shakespeare,

II, I, 230) Na verdade, nem ao menos pensa que deve mais à estalajadeira. Só quer enganá-la mais uma vez. “FALSTAFF – Vem aqui, estalajadeira. (Chama-a à parte.) “ (p. 231) Ora, lamentamos não presenciar o que ele disse para convencê-la, mas só chegamos a tempo de ouvi-la dizer: “Sempre dizes a mesma coisa.” (p. 231) A mesma coisa significaria um pedido de casamento seguido de um pedido de empréstimo e o empenhar sua palavra de cavalheiro a serviço do rei. Ao retornar à presença dos dois a vemos pronta a desfazer-se de sua louça, sua prata e tapetes, para emprestar-lhe mais dinheiro: “ESTALAJADEIRA – Por este chão celeste em que eu piso, vejo-me forçada a empenhar toda a minha baixela de prata e os tapetes das salas de jantar. “(SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 231) Ao ficar a sós com ela consegue, não só que ela retire a queixa, mas que prometa conseguir ainda mais: “Que sejam dez libras, se te for possível. Vamos, tirando o teu gênio, não há mulher tão boa como tu em toda a Inglaterra. Vai lavar o rosto e retirar a queixa. Vamos, não te aborreças comigo. (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 231) E ela mostra-se, novamente disposta a prover-lhe no que for necessário: Pois hei de obter essa importância, ainda que tenha de empenhar a própria roupa. Penso que viestes para cear. Pagar-me-eis tudo junto, não é verdade? (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 231) Não satisfeito, pede a ela para fazer-lhe um jantar de despedida. Ela promete e oferece-se para convidar uma prostituta amiga, Doll, que tem um caso com Falstaff e é moradora da estalagem em que vivem todos eles: “ESTALAJADEIRA – Quereis que eu convide Doll Tearsheet para a ceia?”(SHAKESPEARE, 2H4 II, I, p. 231) Apesar de a senhora Quickly ter sido explorada por anos sem receber o que lhe era devido, ela faz o jantar que Falstaff lhe pede e convida Doll, com quem ele tinha um relacionamento, que não era um relacionamento de cliente para prostituta, já que prostituição pressuporia um pagamento por parte do cliente que usa a prostituta e Falstaff não pagava nada a ninguém; suas relações eram todas de exploração e isso incluía explorar também a prostituta. Falstaff diz que as mulheres deixam os homens gordos e que elas passam doenças a eles. Ela replica que eles apanham as joias delas: “FALSTAFF – Se o cozinheiro é auxiliar da gula, vós o sois das doenças, Doll. É de vós que as apanhamos, Doll; é de vós que as apanhamos. Concordai nisso, minha virtude; concordai nisso. DOLL – Sim, de nós apanhais joias e correntes. FALSTAFF – Ah, vossos broches, pérolas e brincos!”(SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, IV, 239) Ele era um mulherengo que explorava as mulheres, não só no sentido de fazê-las

servi-lo, mas de tirar-lhes dinheiro. Ele diz que sua vocação era roubar e que “seguir a própria vocação não é pecado para ninguém” (SHAKESPEARE, 1H4, 1995, II, 147) A senhora Quickly dá conselhos a Doll, pede-lhe que não brigue, que se aceite como a parte mais fraca, argumentando que são elas que tem que suportar: compete as mulheres retroceder, entender, aceitar. Se as mulheres incorporaram essas ideias e não tentam libertar-se, é impossível libertar o homem dessas amarras, que também para eles não deixa de ser sufocante, já que também eles não são livres para agir, mas devem obedecer parâmetros: agir como (e ser) o dominador: ”é preciso que um aguente o outro, e isso compete a vós, **por serdes o vaso mais fraco, como eles dizem, o mais vazio.** DOLL – Como pode um vaso fraco e vazio suportar um tonel cheio como este?” (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, IV, 239, grifo nosso) Quem satisfaz os desejos de outro durante todo um relacionamento pode até ser levada a pensar que serve por vontade própria A mulher subordina-se à autoridade masculina, acostumando-se a ver essas atitudes autoritárias como algo inerente aos homens e acredita que a subordinação é inerente às mulheres; tamanha bagagem cultural leva à servidão humana; difícil de fazer desaparecer somente porque agora se sabe que ela não é tão inerente assim, que as histórias dos relacionamentos podem dar-se de outras maneiras.

CONCLUSÃO

As práticas sociais se constroem coletivamente e como tal, vêm se construindo através da história seguindo um modelo que se originou a muitos milhares de ano, primeiramente pelos mitos sociais e logo após pelo cristianismo, reproduzindo o padrão de homem dominante e mulher subjugada. O modelo perfeito de mulher seria a aquele da mulher submissa e abnegada, que se adapta impecavelmente no mundo masculino. Essa construção serve para facilitar a acomodação das regras impostas e a aceitação dos mitos sociais que determinam as diferenciações de gênero, ensinados em casa, e nas relações sociais. As ações são observadas e cobradas pelo coletivo. Todos são responsáveis pelas convenções. O casamento, a família e sua harmonia eram laços a serem mantidos. Percebe-se que não são muito diferentes nossos personagens ainda que distantes geográfica e temporalmente e que a “dominação masculina persiste, mas tende a perder seu sentido à medida que a igualdade avança.” (CORBIN, 2013, p. 8) Muitas mulheres fizeram grandes coisas de suas vidas mesmo sob regimes autoritários e

ambientes castradores e essas atitudes que a princípio foram esparsas começaram a espalhar-se e colaborar para que a época da dominação masculina e das mulheres submissas esteja ficando para trás enquanto a mulher galga posições de igualdade. A história dos relacionamentos pode vir a dar-se de outras maneiras. Homens e mulheres são diferentes fisiológica e biologicamente, mas não é necessário marcar o caráter social desta distinção sexual, pois isso só faz acentuar essas diferenças. Em outros termos, homens e mulheres podem até serem distintos biologicamente, mas socialmente não deveriam ser. Masculinos e femininos deveriam estar em igualdade de condições, sem que a sociedade produza modelos caracterizados e padronizados de identidade e que os indivíduos sejam obrigados a forjá-las e adequá-las a determinados padrões de masculinidade e feminilidade para que sejam aceitos. Tem-se falado de uma crise da masculinidade onde o homem, ao ver-se perdendo sua antiga identidade, angustia-se por não saber como construir-se novamente, em quem nortear-se. A sociedade tem mudado, no sentido de transgredir as definições sociais da masculinidade e de desconstruir representações obsoletas dos homens e do masculino. Os reflexos desta crise de identidade no momento em que os homens perdem suas próprias identidades, espalha-se pelo mundo contemporâneo: eles devem escolher uma nova identidade hegemônica; buscar uma nova forma de representação. Esta busca ainda não está concluída, essas discussões são recentes e figuras como Falstaff e Rodrigo Camará não fazem parte dessa nova ideia, mas ainda estão fortemente presentes em nossas sociedades. Porque ainda não totalmente mudados, temos ainda esses personagens como mitos em nosso imaginário com suas masculinidade produzidas pelas construções sociais que continuam a ser reproduzidas nas sociedades masculinizadas que privilegiavam aspectos essencialmente masculinos referentes aos corpos e sexualidades, em detrimento dos femininos ainda fortemente subjugados. Estes personagens são modelos ainda existentes na nossa sociedade apesar de atualmente estarem perdendo suas forças o que vem ao encontro de anseios, não só das mulheres mas também de homens.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Traduzido por Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

- BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia*. Histórias de deuses e heróis. 9. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- COURBIN, Alain et al. *História da virilidade 1: A invenção da virilidade – Da Antiguidade às Luzes*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GOMES, Edmundo de Paula et al. *A dominação na França medieval nos séculos XIV e XV: um legado às contemporâneas brasileiras*. (2011, http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2011/06_HISTORIA_ADominacao.pdf
- JURKEVICS, Vera Irene. *Virgem maria: paradigma da superioridade espiritual feminina*, 2010. http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276543954_ARQUIVO_VIRGEMMARIAParadigmadasuperioridadeespiritualfeminina
- MOORE JR., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RIBEIRO, Silvana Mota. *Ser Eva e dever ser Maria : paradigmas do feminino no Cristianismo*. 2000. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5357/1/MotaRibeiroS_EvaMaria_00.pdf
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SHAKESPEARE, William. *As alegres comadres de Windsor*. In: _____. *Obra Completa*. Vol. 2: Comédias e peças finais. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. Tradução de: *The Merry Wives of Windsor*. 1969. 3 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 67-135.
- _____. *Henrique V*. In: _____. *Obra Completa*. Vol. 3: Dramas históricos, obras líricas, apêndice. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. 1969. 3 v. Tradução de: *The Life of Henry V*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 289-365.
- _____. *Primeira Parte do Rei Henrique IV*. Vol. 3: Dramas históricos, obras líricas, apêndice. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. 1969. Tradução de: *The First Part of Henry the Fourth*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 139-209.
- _____. *Segunda Parte do Rei Henrique IV*. Vol. 3: Dramas Históricos, Obras Líricas, Apêndice. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. 1969. Tradução de: *The Second Part of Henry the Fourth*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 211-288.
- VERISSIMO, Erico. *O tempo e o vento*. O arquipélago. 31. ed. São Paulo: Globo, 1995a.
- WEIR, Stephen. *As piores decisões da História*. Rio de Janeiro, Sextante, 2014.

CORTESIAS E TROCAS LINGUÍSTICAS: O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS

Alexandre Cezar da Silva

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo principal, estudar e analisar a relação existente entre dicionário e sala de aula. Para atingir esse objetivo temos como base os fundamentos teóricos presente nos pressupostos de Pontes, Klieger, Bagno e Borton – Ricardo. Balizados, nos mesmos, confeccionamos algumas atividades, que podem auxiliar o professor no enfrentamento dos diversos preconceitos que envolvem o dicionário e, por conseguinte as próprias variações não eleitas da língua.

PALAVRAS – CHAVES: dicionário; preconceito; sala de aula.

ABSTRACT: This paper's main objective is to study and analyze the relationship between dictionary and classroom. To achieve this goal we build on the theoretical assumptions in this Bridges, Klieger, Bagno and Borton - Ricardo. Baptized in the same we made some activities that can help teachers in dealing with various prejudices that surround the dictionary and, therefore the unelected own variations of the language.

KEYWORDS: dictionary; prejudice; classroom.

Introdução

Durante a produção e a análise de diversos trabalhos na área lexicográfica, nos deparamos com diferentes questões que envolvem a tênue relação entre dicionário e preconceito linguístico e a consequência deste com o ensino/aprendizagem, questões as quais, normalmente, passam despercebidas nas entrelinhas de trabalhos que envolvem o dicionário.

São frequentes indagações do tipo: Como trabalhar com o dicionário, sendo este um instrumento secular criado por uma dada elite, dita superior de cultura e de “conhecimentos elevados”, que “fala correto”, no fazer pedagógico de uma maioria “semi-analfabeta”, escassa de conhecimentos acadêmicos, que antes de tudo fala errado? Ou ainda qual espaço deve ser relevado aos signos provenientes dos léxicos das comunidades minoritárias, seja estas quilombolas, ou indígenas, ou ainda comunidades sertanistas e/ou interioranas, dentro dos atuais

dicionários de uso global e/ou escolar e como estes mesmos dicionários se comportam diante da invasão dos estrangeirismos?

Tais questões de difícil resolução são na verdade resultado de uma cultura há tempos presente em nossa sociedade, a qual já há tempos adentrou no campo do senso comum, mas em verdade encontra-se muito pouco combatida. É o senso de que nossas salas de aula são homogêneas. Essa muito provavelmente filha de outra terrível inverdade a de que a sociedade é igualitária, a existência de classes sociais por sua vez é fruto das diferenças de esforço individual de cada um e/ou talvez por obra do acaso.

Essas idéias são frutos de uma cultura distorcida, industrializada, proveniente das castas superiores que chega até nós, embebida em ideologias de uma contínua e consistente melhora. É bem verdade que as pesquisas em torno da educação comprovam certa evolução, nos diversos índices que avaliam nossos alunos, mas ao passo que esta caminha demorara incontáveis gerações para que alcancemos à educação preconizada por Paulo Freire.

São inúmeros os obstáculos para que a educação abandone seu caráter colonialista e se transforme em um instrumento de inserção social, capaz de aplanar a enorme pirâmide existente em nossa sociedade. Acreditamos que um dos mais relevantes obstáculos, para isto, encontra-se na língua. Essa que em nosso entender é a maior “descoberta” do homem, além de ser, indubitavelmente, o pilar que dá sustentabilidade a sociedade como a conhecemos.

A linguagem, em seu atual estágio, transpassa a condição instrumental de comunicação entre indivíduos no mesmo espaço-temporal, possibilitando que indivíduos em épocas e lugares diferentes dialoguem. Entretanto o mesmo instrumento que une é o que separa. São incontáveis os conflitos históricos ocasionados pela intolerância à cultura, à religião, à linguagem do outro, o que a nosso ver isso se configura como uma continuidade do mito da Torre de Babel.

A história em conjunto com a lingüística nos mostra que a alma de um povo reside em sua linguagem, sempre que o povo conquistador desejava acabar com outro conquistado seu primeiro passo constitui-se na proibição do uso de seu idioma, sobre esse prisma compreendemos que um dos primeiros passos para um genocídio encontra-se no combate a língua do povo perseguido. Infelizmente a nosso ver a intolerância com o diferente, não reside apenas no campo da “política internacional”, mas adentram em praticamente todos os setores e instituições da sociedade civil e

em praticamente todas as épocas e lugares do mundo. Como nos lembra Bagno (1999) o preconceito lingüístico constitui-se em um não aceitar, da variação lingüística falada pelo outro, ainda na concepção do mesmo autor os chamados erros gramaticais não existem nas línguas naturais, salvo por patologias de ordem cognitiva. Na concepção de Xavier (2007), a qual ressaltamos, a noção de correto imposta pelo ensino tradicional da gramática normativa e o repasse incorreto do léxico pertencente à variação padrão da língua originam os preconceitos contra as variedades não padrão.

Em nosso entendimento a escola deveria atuar como um combatente a este como a muitos outros preconceitos, mas infelizmente, essas também como foram observadas, tornou-se uma fonte discriminatória das variações não padrão da língua. Bagno (1999) nos lembra ainda que a vitória sobre esse preconceito passa por um estudo mais apropriado da língua, onde o aluno tenha as outras variedades, mas sempre tendo como base em sua própria variedade.

Sobre esse prisma compreendemos o papel impa desempenhado pelo dicionário, nessa “epopéia”, ou melhor, que este deveria desempenhar, pois infelizmente seu uso ainda é pouco difundido em nossas salas de aula e quando é feito este tende a gerar ainda mais estigmas e distorções do que seu não uso. Compreendemos que, o combate a essas bases é imperioso para alcançamos uma educação freiriana. Balizados nisso confeccionamos o presente trabalho.

Nosso texto pretende, apoiada na fundamentação teórica levantada por nós e em diversas investigações existentes, oferecer subsídios para que esse estigma seja mais bem enfrentado. Pretendemos ir além do diálogo com nossos pares da academia e visamos apresentar exemplos e sugestões de trabalhos que envolva o dicionário, estimulando e adequando seu uso. Pretendemos ainda dá subsídios que auxiliem o professorado a identificar e combater focos de preconceitos que envolva as obras lexicográficas e em conseguinte a própria variação lingüística, contudo não almejamos repassar formulas pronta, as quais se adéqüem a qualquer sala de aula, pois é de nosso saber que cada sala de aula é uma variante complementar diferente. Nosso propósito é outro, incide em estimular nossos colegas a construírem e desenvolverem novas atividades que tenham por base romper com os diferentes estigmas que circundam o dicionário.

Sem pretendemos esgotar os desafios e as possibilidades envolvidas nas temáticas em pauta, estruturamos o texto de modo a discutir, inicialmente a relação linguagem e cultura, a

seguir o papel do dicionário na catalogação e manutenção da língua, iremos procurar respostas, balizados em pesquisas já existentes, para diversos questionamentos que envolvem a presença do dicionário dentro da sala de aula, com base no exposto iremos sugerir estratégias pedagógicas que possam ser úteis para a abordagem e estímulos do uso consciente do dicionário e o combater a alguns preconceitos. Finalmente apresentaremos nossas considerações finais, trazendo à cena alguns desafios encontrados durante a confecção do presente trabalho, além de um apanhado de impressões as quais esperamos ser estímulo a realização de novas pesquisas nesse campo carente de investigações e análises.

2. A tênue relação entre linguagem e cultura

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança com o meio, os pais, primeiros agentes de interação social da criança, vão, muitas vezes através de histórias e fábulas, repassando valores ideológicos que lhes acompanharam pelo resto de suas vidas. Deste modo não é raro as crianças terem acessos, antes mesmo de aprender a falar, a costumes, crenças e regras que em suma vão lhe compor a base ideológico-cultural de suas vidas. À medida que o individuo cresce em estatura e em modos de interação com o meio, sua “relevância social” vai aumentando sempre em consonância com o status social dos pais.

Para uma melhor acomodação do indivíduo socialmente é fundamental a ação de fatores externos, efetuados pelos diversos meios de propagação de cultura, como internet, televisão, rádios, jornais, revistas, clubes, igrejas, escolas, comunidade etc. que tendem a delimitar de forma mais efetiva o espaço e as ações que o indivíduo deverá exercer para o bom funcionamento da sociedade, tentando ao máximo evitar ações e idéias que rompa com a harmonia da comunidade, neste prisma o grande instrumento de controle social encontra-se na cultura transmitida pelos diversos meios de comunicação já citados através das diversas linguagens.

Como nos lembra ABL (2002)

A linguagem é como se vê um produto primordial do espírito. Como tal deve ser considerada, mas não como algo válido em si e por si, abstração feita de seu criador, isso é, da pessoa humana que dá nome a tudo que existe, compondo o mundo e a cultura (...) A cultura, por conseguinte, é o complexo e sempre inconcluso mundo dos objetos do conhecimento, sendo a linguagem a sua expressão comunicativa, pois, dar nome às coisas significa criá-las e dar-lhes significado, razão pela qual acertadamente afirma Gadamer que toda criação, tanto nas ciências como nas artes, no fundo, constitui um ato de interpretação ou de hermenêutica. Esta, com efeito, não fica adstrita ao valor das palavras isoladamente, mas procura captar o sentido global que elas têm em dado campo da pesquisa ou da atividade.

Na concepção de Laraia (1997: p.70) citando Benedict a cultura é a lente através da qual o homem vê o mundo, homens de culturas diferentes trazem visões de mundo diferentes que muitas vezes se opõem incompatíveis para determinados padrões. Quando nos referimos aos indivíduos com visões de mundo distintas, não necessariamente estamos nos remetendo à diferença existente entre orientais e ocidentais, entre europeus e africanos, entre americanos e asiáticos. Estas diferenças podem existir dentro de um mesmo país, como é o caso do Brasil no que tange a diferença entre sul e sudeste em relação ao norte e nordeste e também dentro de um mesmo estado interior e capital e até mesmo dentro de uma mesma cidade ou dentro de um bairro, quando nos remetemos a relação entre ricos e pobres.

O fato do homem vê o mundo a sua cultura tem por consequência o aparecimento e manutenção dos diversos preconceitos existentes, que tende a culminar na ampliação e hermeticidade do seu espaço social em detrimento do outro. Na concepção de Silva (2008: 03) a cultura se configura como um conjunto de características não inatas ao ser humano e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Daí a forte integração entre cultura e linguagem, em que ambas se entrelaçam se nutrem de forma quase simbiótica.

No entendimento de Heidegger e Gadamer citados pela ABL (2002), afirma-se que a linguagem é o solo da cultura, entendida esta, não apenas como a capacidade de participar de um número cada vez maior de valores intelectuais ou artísticos, mas antropologicamente, como acervo de tudo aquilo que a espécie humana veio acumulando ao longo de sua experiência

histórica. Em que o indivíduo vai assimilando conhecimentos e vivências, que o antecedem, vai modelando e remodelando sua linguagem, assim a identidade de um indivíduo pode ser definida pelo conjunto de signos que compõem o seu léxico e como este faz uso destes símbolos para interagir com seus pares sociais.

Ressalva Guerra (2001: p.209)

Uma das formas mais claras de transmissão destas características faz-se através da língua. Quando falamos fornecemos uma infinidade de informações sobre a nossa identidade pública e privada. A língua traz inserida na sua estrutura, desde o seu sistema fonológico até as relações pragmáticas de escolhas lingüísticas nas variadas situações de interação social, elementos que identificam a percepção que temos de nós próprios e dos outros. Entretanto, talvez seja no léxico que transmitimos com maior clareza estas características.

Os indivíduos que trazem marcas lingüísticas equivalentes e/ou pertencentes a uma dada língua ou área de estudo, tendem a unirem-se e a compor associações, comunidades, tribos, nações etc. as quais são muitas vezes restritas aos iniciados em dada ciência ou em dado idioma. Assim a língua não é apenas um diferenciador de indivíduos, mas um meio de agrupar pessoas que normalmente trazem em comum: experiências, conhecimentos, anseios e aspirações. Infelizmente, como já ressaltamos, as pessoas pertencentes a esses diferentes mundos, tendem a se fechar e a apresentar características xenofóbicas, o que em um mundo globalizado e aberto como o atual, torna-se inviável. A influência mútua das diferentes línguas é sem dúvidas o passaporte para o mundo sem fronteira e de cultura mista.

2.2. Linguagem e léxico

Como nos Define Silva (2008: p. 02) o homem é um ser de interação social por natureza, nenhuma outra espécie desenvolveu ao longo de sua jornada evolutiva o acervo de meios de comunicação ao qual o homem dispõe. A comunicação é, por conseguinte um instrumento social e que por sua vez da sustentabilidade a sociedade como a conhecemos.

Nestes termos linguagem configura-se como a compilação de sistemas de interação que abrange atitudes, gestos, símbolos, sinais, sons entre outros, os quais permitem o repasse de idéias, sentimentos, preceitos e ideologias. Na concepção de Silva (2008: p.10) a qual reafirmamos a língua se configura como um conjunto de signos, o qual se compila todo o universo, sensível, imaginário e científico humano.

Fortemente ligada ao ideário de uma dada comunidade lingüística o léxico é a compilação dos diversos signos usados para representar os diversos universos em que o individuo esta inserido, deste modo, como já ressaltamos ao mesmo tempo em que a língua aproxima também diferencia seja uma comunidade idiomática em relação às outras comunidades idiomáticas ou indivíduos em relação a seus pares sociais. Ainda como nos ressalva Silva (2008: p.14)

O léxico de qualquer língua vai muito além da palavra como matéria fonomórfica. Englobando o próprio espírito de seus usuários, tornando-se parte viva da sociedade e como tal absolveu da mesma suas capacidades básicas de recria-se e renovar-se. Tornando-se por sua vez o reflexo do próprio espírito de seus usuários. O sistema léxico expressa as experiências culturais da comunidade que o originam ao longo do tempo, ou seja, o léxico se constrói em conjunto com a história de seus usuários. Repassando de geração em geração vai se moldando para atender as demandas de comunicação originaria das vivencias sociais.

Desta forma o léxico vai se construindo na medida em que é usado, na medida em que se criam relações entre dados vocábulos de uma língua. Nessa perspectiva O Ministério da Educação (2006: p. 16) nos lembra que o léxico, mesmo em sua dimensão de “conjunto de palavras dispostas em uma língua”, é, antes de tudo, uma rede de funções e relações de forma e de sentido entre vocábulos e não uma simples lista de itens. Isso porque no domínio do léxico nenhuma unidade está isolada das demais. E essas relações podem ser:

- De sentido – como as que se estabelecem entre palavras que pertencem a um mesmo campo temático e que podem ser ou não sinônimas.

- De forma – vocábulos que são homônimos ou parônimos um do outro, ou que apresentam as mesmas sílabas ou os mesmos fonemas, mas dispostas em ordens diferentes.
- De forma e de sentido – como acontece com series de palavras que têm um mesmo radical e pertencem à mesma família.

Na medida em que vai aumentando os usos e relações entre os signos seu número também vai aumentando. Sedo que essas novas relações tanto podem ocorrer nas camadas altas para as camadas baixas da sociedade, como o inverso também é verdadeiro, mas a aceitação e validação do signo sempre ocorrem na parte superior da pirâmide.

Assim vai sendo composto o mosaico lexical de um povo, mosaico esse que é idêntico ao retrato do próprio espírito de seus usuários. Desta forma compreendemos que estudar o léxico é estudar o próprio homem com suas relações sociais, seus meios de interação e aquisição de conhecimentos e por que não seu próprio espaço dentro da sociedade. Daí a relevância do dicionário dentro da sala de aula, estendido esse como o esboço da variação eleita em uso e o porquê da estreita relação existente entre da ciência do léxico – lexicografia – com as diversas ciências humanas como a antropologia, sociologia, filosofia etc.

3. O dicionário como instrumento pedagógico

Como foi observado o dicionário é uma obra consultiva que circula na sociedade, entre alunos, consulentes e aprendizes. É o acervo léxico – cultural de uma comunidade e que possui um fim didático, auxiliando nos processos de leitura, escrita e análise lingüística. Nesta perspectiva é fácil perceber o crescente e pungente potencial didático do dicionário, lembrando Klieger (2007: p.252).

Embora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos “stricto sensu”, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajuda o aluno a ler, escrever a expressar-se bem,

oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que integram. Em razão disso, os dicionários de língua portuguesa [...] contribuem para a alfabetização e o desenvolvimento da competência de leitura. Podem ainda auxiliar, em muito, nos estudos descritivos da língua materna e também de outras disciplinas curriculares.

Sousa (2005: p07) citando Favero ressalta que trabalhar com o léxico em sala de aula é, pois, trabalhar com textos reais, produtos de relação entre sujeitos sociais, assim o uso do dicionário é de suma importância na trajetória da vida estudantil. Através de atividades que envolvam o dicionário o aluno pode adquirir habilidades lingüísticas e ampliar seus conhecimentos.

Na concepção do Ministério da Educação (2006: p.13) uma consulta a um dicionário bem elaborado permite que o aluno saia enriquecido de experiências. E um desses enriquecimentos será a sua progressiva familiaridade com a organização própria do gênero, ou seja, o conhecimento que adquire sobre os tipos de informação que ali se encontram, ou mesmo a rapidez crescente com que localizará uma informação. Nesse sentido, o uso consciente e crítico de um dicionário acabam desenvolvendo uma proficiência específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas.

Conhecimento esse que, por sua vez, será uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora e domínio do mundo da escrita. É exatamente por esse motivo que o surgimento dos dicionários, numa língua determinada, assim como o seu uso efetivo nas mais diferentes situações sociais, indica um alto grau de letramento, seja da sociedade, seja do usuário proficiente.

Na concepção de Sousa (2005: p. 40) Um aprendiz que fizer bom uso do dicionário, estará apto a continuar aprendendo fora do ambiente da sala de aula, o que lhe proporcionará considerável autonomia sobre decisões que tiver que tomar e por sua vez sobre sua própria aprendizagem. Para tanto, quanto mais cedo for “treinado” a manusear dicionários, enciclopédias e livros, maiores descobertas fará, maior capacidade de trabalhar sozinho terá, conseqüentemente, maior produtividade apresentara em seus estudos.

Ainda na concepção de Sousa (2005: p42) citando soares ressalva que:

Não é só nas salas de Língua Portuguesa que o aluno deverá recorrer ao dicionário, mas habituar-se a usá-lo quando estiver estudando qualquer disciplina. A todos os professores compete formar tal hábito em seus alunos, porque lutar por um crescimento lingüístico não é tarefa exclusiva do professor de línguas, mas de todo o corpo docente e porque não te todos os indivíduos que se relacionam com a educação, uma vez que o esforço isolado tende a se perder.

Pensando nisso, o Ministério da Educação passou a oferecer desde 2001, dicionários para os alunos da rede pública de educação, onde o mais importante é que os alunos ficam com esses dicionários possibilitando seu uso até mesmo fora da sala de aula. Entretanto, mesmo de posse desses dicionários diversos problemas vêm sendo constatados. Problemas estes os quais temos por convicção que podem ser sanados ou pelo menos amenizados, com estratégias específicas e o bom senso, o que sem dúvidas iria gerar um ganho de produtividades considerável.

4. A relação dicionário e sala de aula: dúvidas e questionamentos

Como nos lembra Silva (2008: p.18) se o dicionário é um retrato idiomático de uma dada comunidade ou classe, sem dúvidas que esta é a classe social dominante, bem diferente das classes que preenchem a grande maioria das salas de aula da rede pública brasileira. Daí nos chega o seguinte questionamento: como se trabalhar com um instrumento secular criado por uma e para uma dada elite, dita superior de cultura e de conhecimentos elevados, que “fala correto”, no fazer pedagógico de uma maioria “semi-analfabeta”, escassa de conhecimentos acadêmicos, que antes de tudo “fala errado”.

Acreditamos ser necessário, antes de qualquer, coisa como ressalta Bortoni – Ricardo (2005: p.08) combatermos a “cultura do erro”, que nada tem de lingüístico que em verdade não passa de um (pseudo) conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação, isto é, dos preconceitos que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as classes sociais.

O verdadeiro intuito de se “ensinar português”, está ligada a necessidade de comunicação, – daí a relevância da presença do dicionário no fazer pedagógico de nossos discentes – cada vez mais nossos alunos encontram-se inseridos em um mundo globalizado, voltado para a interação com diferentes pares e em diferentes papéis por isso como nos lembra Botoni – Ricardo (2005: p.09).

Cabe a escola levar os alunos a se apoderarem também das regras lingüísticas que gozam de prestígios, a enriquecer o seu repertório lingüístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique q desvalorização de sua própria variedade lingüística, adquirida nas relações sociais.

Em suma o ensino de português deve ser pautado na variedade lingüística falada pelo próprio aluno, para então o professor inserir de forma reflexiva e pausada os conceitos, regras e signos que tangem uma outra variedade.

Sobre este prisma o dicionário deve assumir um “papel didático”, mas com algumas ressalvas, devemos ter em voga que o dicionário é um instrumento multi – cultura, mas centrado na cultura dominante, que pode agir em desfavor das diversas variantes culturais que compõem as salas de aula, sendo papel do professor combater estes estigmas, daí mais uma vez ressalvamos a necessidade de um bom preparo acadêmico por parte de nosso corpo docente.

Outro questionamento importante o qual merece menção é o que trata do espaço em nossos dicionários destinado aos signos menos comuns às comunidades dominantes: “Qual o espaço deve ser reservado aos signos oriundos e de usos restritos as comunidades minoritárias seja esta, quilombola ou indígena ou ainda as comunidades sertanistas e/ou interioranas, dentro dos atuais dicionários de uso globais e/ou escolares e como estes mesmos dicionários se comportam diante da invasão dos estrangeirismos?”.

Como já foi constatado através de pesquisas cada vez mais a língua portuguesa, como praticamente todas as línguas do mundo, recebem expressões de origem estrangeira, o que por conseqüência tende a ser levado para o dicionário, seja em sua forma bruta através e/ou em sua

forma aportuguesada em quanto os signos de origem e significado mais restritos as minorias de uso quilombolas e indígenas, tendem a perder uma certa força e espaço dentro da língua contemporânea, o que por sua vez tende a gerar uma manutenção ou redução do espaço destinados a estes signos dentro dos atuais dicionários. O que infelizmente é praticamente inevitável em uma cultura cada vez mais globalizada.

Felizmente, na contramão de tudo isto, é cada vez mais comum estudos acadêmicos em torno do léxico das comunidades idiomáticas como afirma Aragão, Pontes e Farias (2006: p.06) Nos últimos anos a produção lexicográfica em torno dos léxicos regionais tem tomado um impulso significativo, através de trabalhos de pesquisa para teses e dissertações, de livros teóricos e de linguagens especiais na publicação de dicionários, vocabulários e glossários de linguagem regional popular, que têm como característica serem elaborados por pessoas com outras formações profissionais que não lingüistas, como jornalistas, engenheiros, médicos, folcloristas ou pessoas curiosas que resolveram listar e publicar, em forma de dicionário, palavras e expressões populares que, crêem eles, são típicas daquele estado específico.

Essa tendência atual segue uma tradição começada por Pereira da Costa (1937) com o Vocabulário Pernambucano; Leon Clerot (1959), com o Vocabulário de Termos Populares e Gírias da Paraíba; Raimundo Girão (1967) com o Vocabulário Cearense; Horácio de Almeida (1979) com o Dicionário Popular Paraibano; Raimundo Nonato (1980) com o Calepino Potiguar:- Gíria Riograndense; Tomé Cabral (1982) com o Dicionário de Termos e Expressões Populares; Leonardo Mota (1982) com o Adagiário Brasileiro e Florival Seraine (1991) com o Dicionário de Termos Populares - Registrados no Ceará, entre outros. (Aragão; Pontes; Farias; 2006: p.06).

Entretanto estes estudos ainda ficam confinados as academias, daí outra grande necessidade, a qual já ressaltamos, a de deixar cair por terra os “muros universitários” e entregar o conhecimento a quem pertence por direito: os cidadãos comuns que formam a grande massa social.

5. Estratégias e usos: o dicionário em sala de aula

Como nos sugere Peroni, Macedo e Marco (2005) o ambiente escolar deve ser um facilitador do ensino aprendizagem, ainda segundo os mesmos autores pesquisas comprovam que um ambiente harmônico com cores claras, preferencialmente primárias, estimula o estudo além de facilitar a memorização de conteúdos. Assim a sala de aula deve ser um ambiente alegre, acolhedor, o qual permita o discente o adaptem as suas necessidades, tenha a possibilidade de caracterizá-lo a sua vontade, para assim haver uma identificação entre o aluno e sala de aula. Compreendemos que nenhuma sala de aula é capaz de comportar uma biblioteca, mas acreditamos que vários livros devem está à disposição dos alunos, como por exemplo, obras literárias, revistas, jornais, enciclopédias, gramáticas além do dicionário. Para este sugerimos que não se limite apenas a obras de uma única editora e/ou de um único tipo, mas sim dicionários de várias editoras e tipos como, por exemplo: dicionários de sinônimos e antônimos, dicionários de verbos, etc. além de dicionários bilíngües, estas obras devem estar sempre à vista e aos alçam-se dos alunos.

Temos por convicção que estes dicionários não devem ser tratados como meros adornos, nas salas de aula, mas como instrumentos de didáticos presente e atuante na vida educacional de nossos discentes, para isso acreditamos ser necessário que os professore empreguem e se utilizem de estratégias que ensinem e estimulem o aluno a pesquisar no dicionário, não apenas dentro das salas de aula, ma sempre que estes se encontrem com duvidadas pois como firma Pontes (2003: p.01) Pesquisas comprovam que o mau uso do desse instrumento causa frustração e desinteresse.

Para evitarmos esta triste realidade e balizados em diversas pesquisas já realizadas elaboramos algumas atividades as quais acreditamos que facilitem e estimulem o uso do dicionário, algumas dessas configuram-se como atividades interdisciplinares e inter-classes.

Sugerimos que as atividades que envolvam o dicionário sejam realizadas, nos primeiros dias de aula, pois quanto mais rápido o aluno se familiarizar com o uso do dicionário mais proveitoso este será em sua vida. Um bom exemplo de atividade e a qual indubitavelmente rendem bons frutos é levar os alunos a catalogar palavras e expressões de seu uso, as quais nem sempre estão presente no dicionário.

Lembramos que o dicionário é um depósito de signos da variedade eleita como “correta” e/ou “padrão” de uma dada língua, o que, como já foi lembrado por nós, o torna muitas vezes distante de seu usuário comum. Em suma a não iniciação do aluno menos favorecida na forma padrão da língua tende a distanciar e até mesmo frustrado o discente frente ao dicionário.

Balizados nisso aconselhamos que essa catalogação se estenda também a gírias expressões em desuso ou de uso restritos as minorias, para isso sugerimos que a sala de aula, seja dividida em equipes as quais devem visitar pessoas idosas, quando possível visitem também comunidades quilombolas e/ou indígenas. Ao final do levantamento sugerimos que os signos sejam catalogados, para a confecção do dicionário. Aconselhamos que para as séries iniciais, os verbetes sejam divididos em tema e/ou categorias como, por exemplo: brinquedos; jogos; animais; objetos; etc. para as séries finais sugerimos que a composição do dicionário se der de modo tradicional, com as entradas dispostas em ordem alfabética, mas se os alunos acharem melhor confeccionar o dicionário com outro tipo de disposição, devem ser apoiados pelo professor. Ficando também a critério desses a presença e seleção de figuras que ilustrem os verbetes.

Após a confecção dos dicionários, sugerimos que as diversas turmas ou classes, preparem exposições com murais, cartazes e placas. Para esse evento acreditamos ser necessário não só a presença de todo o colegiado escolar, mas todo a comunidades que usufrui direta ou indiretamente da escola. Durante o evento o(s) dicionário(s), que deve conter o nome de todas as turmas e/ou alunos que o compuseram, deve ser apresentado à comunidade, pois como sabemos o dicionário não é a construção de um único indivíduo ou uma obra isolada, pois sua função indubitavelmente é integrar.

Outra atividade que rende bons frutos é o “cantinho da palavra”, o professor instiga os alunos a elegerem um local dentro da sala de aula para colar cartolinas e/ou papeis em branco, a cada nova palavra encontrada pelo aluno, dentro ou fora da sala de aula e que lhe deixe em dúvidas, juntamente com seu respectivo significado, para a confecção do significado, sugerimos que o professor deixe os alunos à vontade para pesquisarem em fontes alternativas ou para buscarem o contexto onde o signo apareça. Indicamos para essa atividade o uso de cartolinas e/ou papeis de cores diferentes para que o aluno no ato de fiquisação do verbe, também o categorize

segundo sua classe gramatical, origem e/ou usos. Ao final de cada ano letivo, estes verbetes devem ser recolhidos para a construção de um dicionário de classe.

Uma outra atividade que deve ser realizada em sala de aula e que tende a levar os alunos a valorizar o uso do dicionário além do trabalho em equipe, diz respeito à produção de um dicionário de siglas para esta tarefa aconselhamos que o professor divida a sala de aula em equipes as quais devem realizar esta atividade em forma de “gincana de aprendizagem” a qual o resultado final deve ser a confraternização entre os discentes e entre os alunos e o dicionário. Sugerimos ainda que o professor estenda esta atividade para fora da sala de aula, deixando os alunos à vontade para pesquisarem nas diversas fontes que dispuserem, com, por exemplo: revistas, jornais, livros, televisão, rádio, internet além do próprio dicionário. No final dos levantamentos os diversos trabalhos devem ser unidos e deve ficar a critério dos discentes e composição e disposição do dicionário.

Além dos exemplos por nós citados outra atividade fácil e que rende também bons resultados é a listagem de palavras, o professor seleciona diversos textos, não necessariamente literários. A partir deles o professor elege signos desconhecidos para os alunos, os quais com o auxílio do próprio texto devem reconhecer os significantes e balizados no contexto em que aparecem devem criar significados. Após confecção dos diversos verbetes, o professor repassará aos alunos as versões encontradas no dicionário, para que estes possam fazer uma comparação dos verbetes criados por eles e os dos dicionários.

Acreditamos que existem muitos modos de se trabalhar com o dicionário, os exemplos apresentados por nós são uma pequena amostra de como o trabalho com o dicionário pode ser empolgante e excitante, dessa forma temos por base que o professor deve ser um profundo conhecedor de sua sala de aula e deve ficar a critério deste o melhor modo de introduzir e estimular o uso desse importantíssimo instrumento didático.

6. Considerações finais

Nossa análise nos levou a um consenso, de que mesmo com alguns incentivos por parte de pesquisadores, os diversos trabalhos e dados já existentes, como os que constituem nossa base e

bibliografia, e até mesmo por parte do governo através da adesão deste ao Programa Nacional do Livro Didático, o uso consciente do dicionário ainda é pouco estimulado, sendo que sua presença em sala de aula ainda gera preconceitos e estigmas.

Pesquisas revelaram que os professores acreditam no potencial didático do dicionário, mesmo os que, infelizmente, não tenham sido preparados para repassar as habilidades necessárias para o bom uso do mesmo, daí acreditarmos e ressaltarmos a necessidade de cursos que responda as diversas questões que envolva o dicionário e principalmente o preconceito que o mau uso deste pode gerar.

Em nossa pesquisa foi constatada a grande necessidade de ações que busquem combater o preconceito lingüístico, como também os diversos preconceitos existentes em sociedade. Estes, infelizmente, ainda não encontram, na escola, uma barreira eficaz, capaz de para o avanço constante desses estigmas em nosso meio.

Foi objetivo deste trabalho discutir e alertar sobre a importância do uso do dicionário em sala de aula. E, como este pode colaborar para a vitória sobre os diversos preconceitos que cercam as variações não eleita, durante a produção do presente trabalho, muitos obstáculos foram encontrados como por exemplos, a falta de pesquisas e subsídios que balizem pesquisas nesta área. Infelizmente como ressalvou Silva (2008: p 09) este é um campo escasso que por sua vez tem resultados diretos em sala de aula. Estamos cientes de que nossa pesquisa não sanou com todas as diversas questões em pauta, mas acreditamos que esta é um passo relevante para uma vitória significativa sobre este preconceito, daí ressaltamos a necessidade da continuidade de nossa pesquisa e a importância de outras pesquisas neste campo do conhecimento.

Portanto, serão muito bem vindas novas pesquisas, promovidas pelos diversos estudiosos que acreditam no potencial deste relevante instrumento, pois ainda há muitas perguntas a serem respondidas, referentes tanto as diversas situações de uso na aprendizagem, quanto sua utilização no cotidiano fora das salas de aula.

Bibliografia

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Cultura e Linguagem**. Disponível em <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=11&infoid=2589&sid=417>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; PONTES, Antônio Luciano; FARIAS, Emilia Maria Peixoto. **ORG. Tópicos em lexicografia**, lexicologia e terminologia. Fortaleza: UFC, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 21ª ed. São Paulo: 21ª edição, Loyola, 1999.

BORGES, Luis Carlos. **Cultura e Antropologia**. Disponível em <www.scielo.br/pdf/prc/v174n3/a13v16n2.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolingüística em sala de aula. 6ª ed. São Paulo: Ed. Parábola, 2004.

GUERRA, Luis. A construção da identidade social e individual no léxico da língua inglesa. Polifonia. Ed. Colibri Lisboa, nº 04, p. 209 – 214. 2001.

KRIEGER, Maria das Garças. **Políticas Públicas e dicionário para a escolar: o programa nacional do livro didático: disponível em** <www.cadernos.usfsc.br/online/cadernos18/krieger.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.69 – 76. 1997.

PERONI, Diogo Ezequiel; MARCEDO, Amanda Ribeiro; MARCO, Plínio Toni de. **A influencia do ambiente escolar no desenvolvimento cognitivo de crianças de 1ª a 4ª**. Disponível em <www.utp.br/biblioteca/A%20influ%EAncia%20do%20ambiente%20escolar.doc>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário em sala de aula: saberes e aplicações**. Fortaleza: UECE, 2003.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionário em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2006. 155 p.

SILVA, Alexandre Cezar da. **O uso do dicionário nas salas de aula de Ocara**. Ocara: 2008. 25; Artigo apresentado como requisito obrigatório para obtenção de título de licenciado em letras: FECLESC/ UECE.

SOUSA, Maria de Cleofas Silva. Metodologia do trabalho com dicionário. Fortaleza , 2005. 62. Monografia apresentada para obtenção de título de especialista: pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa, Universidade Estadual do Ceará.

XAVIER, Diogo; et al. O preconceito lingüístico na sala de aula: atitudes de professores e alunos de 7ª a 8ª séries diante da variação linguística In: Revista FAFIRE. V.2/ Nº 1 2009. ISSN: 1982-5862. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1024050> >. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS NO LETRAMENTO EM PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Silvio Nunes da Silva Júnior¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir o Letramento como prática social e educacional de utilização da língua escrita, abordando os recursos audiovisuais atrelado aos multimeios didáticos como influência no ensino-aprendizagem de produção textual. Descreve a experiência obtida através de uma pesquisa de campo que buscou investigar melhorias na produção escrita de alunos do ensino fundamental I com o auxílio dos recursos audiovisuais em sala de aula. Foi possível constatar que as ocorrências pertinentes a erros de pontuação, acentuação e coerência textual foram menores após a experiência audiovisual. Essa discussão ancora-se nos seguintes teóricos: Amaral (1987); Brasil (1998); Brito (2007); De Certeau (1994); Moran (1995); Perez (1994); Sampaio (1994); Soares (2002) e Wohlgemuth (2005).

PALAVRAS - CHAVE: Língua Escrita; Multimeios Didáticos; Recursos.

ABSTRACT: This article aims to discuss literacy as a social and educational practice of using written language, tied to addressing the educational multimedia visual aids as an influence on teaching and learning of writing. Describes the experience gained through field research that investigated improvements in the written production of students in elementary school with the help of visual aids in the classroom. It was found that the relevant punctuation errors, accentuation and textual coherence occurrences were lower after the audiovisual experience. This discussion is anchored on the following theoretical: Amaral (1987); Brazil (1998); Brito (2007); De Certeau (1994); Moran (1995); Perez (1994); Sampaio (1994); Soares (2002) and Wohlgemuth (2005).

KEY - WORDS: Language Writing; Multimedia Teaching; Resources.

¹ Acadêmico do curso de Letras: Português/Literatura da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

Introdução

Este trabalho busca refletir acerca do letramento como prática social e educacional, e a influência dos multimeios didáticos em forma de recursos audiovisuais têm para o aprimoramento da produção textual no ensino fundamental I.

O letramento é o uso a língua escrita dentro ou fora do âmbito escolar. No ensino médio, o letramento deve ser voltado para o gênero textual “dissertação”, no entanto, nem sempre a prática desse gênero está tendo a eficácia que deveria em sala de aula. Alguns professores detêm-se nos métodos tradicionais de ensino, o que nem sempre é essencial para o aprendizado dos alunos.

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (Soares, 1998: 107)

A produção textual se enquadra nas práticas sociais de leitura e escrita. O indivíduo letrado pode adaptar-se a diversas situações sociais em vários ambientes no dia-a-dia. Todo indivíduo é letrado, mas, cada um tem um letramento individual com capacidades diferentes, ou seja, com práticas de leitura e escrita diversas.

Nos dias de hoje, as escolas públicas brasileiras sofrem com os baixos índices de desenvolvimento educacional. Estes índices são apontados de acordo com os resultados apontados pela Prova Brasil, como também pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Este déficit pode ser convertido a partir de práticas de letramento com o auxílio das TIC’S – Tecnologias da Informação e Comunicação.

No ensino fundamental, são abordados os mais diversos gêneros textuais, para isso, o professor deve adotar as estratégias mais eficazes, fazendo com que os alunos consigam desenvolver produções textuais com coesão, coerência, concisão, e tendo auto-confiança do que está escrevendo sobre determinado tema.

Percebe-se que o ensino de língua portuguesa não é voltado como deveria para a produção textual, devido ao excesso de conteúdos que devem ser abordados nesta disciplina tão importante no trajeto escolar do aluno.

Diante disso, os professores devem adotar métodos no intuito de esquematizar o ensino de língua portuguesa aprimorando a prática de produção de texto, como também de outros conteúdos importantes no componente curricular.

As TIC's estão voltadas para o uso de multimeios em sala de aula, a aplicação das novas tecnologias no âmbito escolar, dentre outros. Sempre voltadas para solucionar problemas de aprendizagem que os métodos de ensino tradicionais até então não resolveram.

O *corpus* deste trabalho é composto por 25 produções de texto escritas por alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola de esfera pública municipal de Maribondo – AL, onde objetivamos detectar aspectos que podem ser aprimorados com o auxílio das TIC's, aspectos divididos em: erros de pontuação e acentuação, como também a coesão e a coerência textual.

Reflexão acerca do Letramento

Ser letrado significa, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida. (Britto, 2007: 3)

Todo indivíduo alfabetizado é obrigatoriamente letrado, ou seja, todos nós somos letrados, mas, na medida em que crescemos intelectualmente somos levados a ter um letramento melhor para nos adaptarmos ao nível acadêmico em que estamos, como também, no convívio social.

Percebe-se que a produção textual possui grande influência do letramento, pois o letramento é caracterizado pela capacidade de utilização da língua escrita para as práticas acadêmicas e sociais. De acordo com De Certeau (2004) “Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita.”

Os estudos do letramento são norteados por pesquisas voltadas aos diversos aspectos que regem o letramento de um indivíduo, dentre esses aspectos estão o convívio cultural, o nível acadêmico e a qualidade do ensino-aprendizagem.

Muito se tem dado ênfase aos estudos do letramento na área de ensino de língua materna, alguns profissionais afirmam que “utilizam o método do letramento em sala de aula”, essa afirmação faz-se de certa maneira precipitada. Letramento não é um método, é apenas a capacidade de cada indivíduo de utilizar a língua escrita, o que quer dizer que o professor nunca poderá falar que “ensina o letramento”, mas sim, que procura aprimorar o letramento dos alunos pertencentes a turma em que leciona.

A prática da escrita em sala de aula deve ser exigente e ao mesmo tempo proveitosa para o aluno, a produção escrita exige do indivíduo a capacidade de interpretar, expor metas a partir de um senso crítico e saber expressá-las sucintamente no decorrer de um texto.

Para construir a capacidade do indivíduo de construir um “saber escrever” parte do princípio da interação, ou seja, com experiências vividas, juntamente com a apropriação do que é ensinado na escola, o indivíduo irá construir sua prática escrita e discursiva.

[...] é preciso ressaltar que o processo de construção da linguagem escrita é um processo discursivo, marcado por uma rede de interações que integra a criança ao seu meio sócio-histórico-cultural. A construção e a apropriação de conhecimentos sobre a escrita pela criança não são um processo gradual de transformações isoladas, mas um processo totalizador, em que desenvolvimento e aprendizagem constituem uma unidade dialética. (Perez, 1994: 89)

Como foi dito, o indivíduo constrói sua capacidade escrita, e a primeira fase dessa construção é na pré-escola, onde as crianças aprendem de forma simples e lúdica a distinguir as letras oficiais do alfabeto, e durante o processo de ensino-aprendizagem ao longo dos anos, elas irão apropriar-se de estratégias próprias para escrever seus textos.

Atualmente, a capacidade de ler e escrever na sociedade faz uma grande diferença no meio, onde diariamente pessoas são vítimas de preconceito por não ser letradas suficientemente para ler e escrever, fazendo com que esses sejam considerados inferiores.

Numa sociedade letrada, aqueles que não são alfabetizados são vistos como inferiores. O papel de um ambiente alfabetizador, para a criança das classes populares, é,

essencialmente, criar nela, que não vê sentido no aprender a ler e a escrever, o sentido para ler e escrever. (Sampaio, 1994: 78)

Percebe-se que a escola de hoje em dia, enfatiza de maneira abrangente essa realidade, onde o docente é preparado para lidar com os alunos influenciando-os a dedicar-se aos estudos para serem imunes desse tipo de discriminação.

A prática da escrita está aliada à capacidade discursiva de cada indivíduo, ou seja, quem não é capaz de identificar aspectos pertinentes a sociedade local, nacional e mundial, não será capaz de ter uma prática escrita capaz de incluir-se na sociedade letrada.

O ensino de produção de textos

O ensino-aprendizagem de produção textual na primeira etapa do ensino fundamental é voltado basicamente para a produção de resumos, que de certa forma é precipitada.

No ensino fundamental atual, a produção de resumos não está sendo correta, pois os professores não fazem as exigências necessárias para que os alunos produzam de forma certa.

Na realidade atual, vivenciamos professores que permitem a prática de plágio nos textos dispostos aos alunos para a produção de resumos. Ao dar um texto ou um capítulo de livro para os alunos resumirem, os professores não determinam as regras suficientes para a produção desse gênero, com isso, os alunos destacam partes do texto e copiam no caderno, considerando aquilo um resumo.

De acordo com os PCN's aplicados ao ensino de Língua Portuguesa, a escola deve "considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor." (BRASIL, 1998, p. 33).

Visto isso, percebe-se que o professor não deve concretizar sua prática docente auxiliando os alunos na produção de textos, facilitando o desenvolvimento social e aprimorando o letramento do aluno.

Os PCN's também destacam a capacidade de produção textual do aluno. Afirmando que a capacidade de produzir vem até antes de saber escrever.

[...] é possível que se aprenda a produzir textos antes mesmo de saber escrevê-los —, os alunos do primeiro ciclo devem ser amplamente solicitados a participar de atividades de escuta da leitura de textos impressos (feita pelo professor ou por outros leitores) e de atividades nas quais se realizem tanto a leitura como a produção de textos, seja em colaboração com o professor, com pares mais avançados ou individualmente. (BRASIL, 1998: 69)

Nesse sentido, destaca-se no âmbito escolar as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) aplicadas à educação, o que transformou a escola em um âmbito de métodos tradicionais e inovadores, desprendendo a sala de aula da antiga tradição de quadro e giz, mostrando aos professores que o ensino-aprendizagem pode ser realizado com o auxílio de novas perspectivas. Dentre as TIC's estão os multimeios didáticos, que são recursos digitais que lidam com o meio audiovisuais para a melhor eficácia no ensino-aprendizagem.

Os multimeios didáticos: recursos audiovisuais

Nos dias atuais, as escolas públicas e privadas estão necessitando de uma adaptação mais adequada mediante as tantas tecnologias que foram aplicadas a educação através das TIC's. Diante disso, percebe-se que os multimeios estão tomando uma abrangência maior por serem materiais de fácil acesso.

Diferentes termos são empregados para denominar esses materiais, como materiais audiovisuais, meios audiovisuais, materiais não impressos, materiais não gráficos, materiais não bibliográficos, mídias, mídias e multimeios. A terminologia não é padronizada também na língua inglesa, que emprega indistintamente audiovisual, *non-print materials*, *non-book materials*, *multimédia e médium*. [Estes] são materiais que estão em constante evolução. O progresso da tecnologia faz surgirem os mais variados suportes [...] (AMARAL, 1987: 45-46)

Como Amaral citou, os multimeios são caracterizados por diversos termos, ambos voltados às tecnologias da informação. Percebe-se que os estudos voltados para essa área começaram a ser abordado recentemente, quando visto em um ponto de vista bibliográfico.

No entanto, os multimeios podem ser vistos e representados por vários materiais. Para Silva (2009), os multimeios são representados em nove.

- *Arquivos de Computador*: conjunto de informações codificadas para manipulação por computador. Exemplos: Disquete, CD-ROM e DVD-ROM;
- *Gravações de som*: são aquelas onde as vibrações sonoras são registradas por processos mecânicos ou eletrônicos sob o qual o som possa ser produzido. *Exemplos*: Discos (disco sonoro e disco laser), Fitas cassetes, Cartuchos, Fita de rolo e Trilhas sonoras;
- *Filmes e Gravações de vídeos*: são reproduções em miniatura de uma imagem ou outro material gráfico, os quais não podem ser utilizados sem ampliação. Exemplo: 8 mm; 16 mm; 35 mm e 70 mm;
- *Microforma*: é a reprodução feita fotograficamente ou por outros meios, em material transparente ou opaco, e em dimensões reduzidas, sendo impossível a leitura sem aparelhos apropriados. Exemplos: Microfichas, Microfilmes e Ultrafilme;
- *Artefatos Tridimensionais e Realias*: os Artefatos Tridimensionais podem ser considerados objetos fabricados ou industrializados pelo homem como Jogos educativos, Esculturas, Objetos para exposições, Medalhas, Moedas e Armas. Já as Realias são objetos tridimensionais que se encontram na natureza, objetos reais e autênticos, como, por exemplo, espécies botânicas e zoológicas;
- *Materiais Cartográficos (Mapas, Atlas e Globos: Cartografia)*: é um conjunto de operações aéreas, terrestres, hidrográficas e de gabinete que, direta ou indiretamente, conduzem a elaboração e reprodução de mapas;
- *Iconográficos*: são considerados materiais de espécies diferenciadas. Podem ser chamados de Opacos (originais e reproduzidos em arte dimensional, fotografias e desenhos técnicos) e Projetados (diafilmes, diapositivos, transparências e radiografias);
- *Diapositivos*: é uma pequena unidade de material transparente, contendo uma imagem, montado numa moldura e usado num visor manual ou projetor;
- *Partituras*: é constituída de uma série de pautas nas quais estão escritas todas as partes instrumentais e/ou vocais de uma obra musical, como, por exemplo, a partitura condensada (partitura musical em que aparecem apenas as partes musicais mais importantes), a partitura de bolso (partitura musical de tamanho reduzido) entre outras.

De maneira generalizada, o ensinar e o aprender na escola não devem conter-se apenas em sala de aula, tendo em vista os diversos recursos extracurriculares que a escola deve adaptar-se, como as aulas de campo, e os recursos audiovisuais.

O nível de representação do audiovisual está governado intensamente pela experiência direta que vai além da percepção. Aprendemos sobre coisas que não podemos experimentar diretamente graças aos meios audiovisuais, graças às demonstrações, aos exemplos em forma de modelo. (Wohlgemuth, 2005: 51)

Os recursos audiovisuais auxiliam o professor no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, interagindo de forma lúdica e construtiva com os alunos, facilitando a assimilação de novos conteúdos didáticos e pedagógicos, visto que a leitura serve de ponto de partida para toda e qualquer experiência em sala de aula, como segundo Martins (1994), saber ler é uma forma de conquistar a autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem. Para Miranda (2008, p.9)

O audiovisual possui características específicas associadas à compreensão e transmissão de mensagens. Enquanto na leitura cada palavra tem sua importância e, lendo, é possível progredir de maneira linear até a compreensão final no término da frase ou parágrafo, na mensagem audiovisual há um fluxo contínuo signos.

Percebe-se que a leitura de determinado conteúdo apresentada pelo professor de maneira explicativa auxilia significativamente para que o aluno assimile as idéias durante uma experiência audiovisual no âmbito escolar.

Para alguns docentes, as TICs– Tecnologias da Informação e Comunicação vieram a caráter degenerativo como um empecilho no ensino e na aprendizagem dos alunos sendo consideradas como “monstros do século, o que não passa de mero engano. Os recursos oferecidos pelas TICs são de extrema importância para a aquisição de conhecimentos em sala de aula, facilitando não só o aprendizado do aluno, como também o trabalho do professor, dando-o novos métodos de apresentar conteúdos diversificados, em todas as áreas de conhecimento que norteiam o currículo da educação básica (fundamental e médio) e superior de ensino.

Metodologia

O aparato metodológico do presente trabalho é constituído em seis etapas, as quais auxiliaram e nortearam o trabalho do pesquisador, a partir daí começa a ser feita a pesquisa quantitativa, que são elas:

Procedência

Etapa 1: *1º contato com a escola*: Na primeira visita à escola explicamos à professora atuante na turma do 3º ano e explicamos a proposta metodológica do trabalho, abordando assuntos acerca do letramento e etc.

Etapa 2: *Coleta de dados e constituição da primeira parte do corpus*: Para a coleta de dados, solicitamos aos vinte e cinco alunos que compõe a sala de aula que produzissem textos com temas livres.

Etapa 3: *Análise da primeira parte do corpus*: Analisamos as produções destacando as ocorrências de erros de pontuação, acentuação e coerência textual.

Etapa 4: *Experiência audiovisual*: Apresentamos vídeos educativos os quais abordavam os temas escolhidos para a análise (pontuação, acentuação e coerência textual).

Etapa 5: *Coleta de dados e segunda parte da constituição do corpus*: Solicitamos novas produções, no intuito de destacar melhorias nas produções dos alunos.

Etapa 6: *Análise da segunda parte do corpus*: Analisamos a segunda parte do corpus, detectando as ocorrências dos mesmos aspectos citados anteriormente.

A divisão da metodologia do trabalho em seis etapas influenciou grandemente a eficácia no desenvolvimento da pesquisa, destacando meios viáveis para concretizar o corpus com segurança nos resultados obtidos.

Discussão e Análise dos Dados

A escola denominada para a realização da pesquisa faz parte da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Maribondo – AL. A sala de aula em que realizamos a pesquisa conta com a regência de três professores do quadro efetivo do magistério municipal.

Exponho os resultados das duas análises em duas tabelas que contemplam o número de ocorrências antes e depois da experiência audiovisual. Segue abaixo a primeira tabela:

Tipo de ocorrência	Número de ocorrências
Pontuação	75
Acentuação	59
Coerência textual	61

Fonte: Dados coletados no *corpus* pesquisado.

De acordo com a tabela acima é possível em uma visão ampla que os alunos possuem dificuldades constantes na relação de sentidos entre as palavras, como também na estrutura no que diz respeito à pontuação e à acentuação.

Diante disso, propomos uma experiência audiovisual educativo, explicando e auxiliando o professor na tarefa docente, logo depois, solicitamos novas produções de texto, no intuito de perceber melhorias nas produções. A tabela abaixo apresenta o número de ocorrências que detectamos na segunda análise:

Tipo de ocorrência	Número de ocorrências
Pontuação	49
Acentuação	39
Coerência textual	37

Fonte: Dados coletados no *corpus* pesquisado.

Percebe-se que a última tabela apresenta resultados significativos, onde mostra a eficácia que os multimeios didáticos quando aplicados em sala de aula proporcionam.

Diante disso os professores passam a ter outra visão em relação às TIC's, o que antes era considerado um empecilho no ensino-aprendizado, acaba e tornando um grande aliado.

Conclusão

No decorrer dessa pesquisa foi possível perceber que as discussões acerca do letramento devem acontecer frequentemente, pois nem todos os professores estão devidamente preparados para encarar a difícil tarefa que é a sala de aula, como também, não estão cientes do que realmente é o tão falado letramento.

Ao longo da história da educação brasileira, percebe-se que os docentes que são os principais distribuidores do conhecimento devem ser cada vez mais capacitados diante das novas perspectivas aplicadas a educação, pois faz parte do papel deles, ajudarem frequentemente os alunos a adaptassem no meio social, com medidas acadêmicas e cognitivas, contribuindo na formação social e acadêmica desses cidadãos em crescimento.

Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos (Moran, 1995: 21).

O papel do educador no que dissemina a produção textual também interliga a relação professor/aluno, o ato de aconselhar o discente no meio acadêmico e social, mostrando as diversas maneiras de ultrapassar preconceitos e ter mais eficácia na jornada escolar.

O letramento representa uma massa, a massa de ascensão social, de comunicação e interação entre as pessoas, caracterizando-se pela utilização da língua escrita que propicia ao indivíduo, medidas cabíveis para o dia-a-dia na sociedade.

A escola deve ser meio de troca de conhecimentos, aconselhamento, acompanhamento cognitivo e dentre outros deveres. Pois os deveres que cabem ao educador também são cabíveis

aos outros membros da comunidade escolar, visto que o aluno é o principal alvo nesse âmbito, representando a força e o empenho dos profissionais da escola que se engajam e ao mesmo tempo se encorajam para ter um futuro mais próspero e com melhorias visíveis quando comparada aos tempos atuais.

Referências

AMARAL, Sueli Angélica. **Os multimeios, a biblioteca e o bibliotecário**. Revista de Biblioteconomia de Brasília, n. 1, Brasília, v. 15, pp. 45-68, Janeiro/Junho de 1987.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. In: CORREIA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. (org). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo e Ponta Grossa: Parábola Editorial e Editora da UEPG, 2007.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAN, José. **Os desafios de educar com qualidade**. Revista Papyrus, n. 21, Rio de Janeiro, pp. 21-24, 2003.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Com Lápis de Cor e Varinha de Condão: um Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In GARCIA, Regina Leite (org.). **Revistando a Pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na Pré-escola. In GARCIA, Regina Leite (org). **Revistando a Pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, M. B. **Multimeios: materiais**. 2009. (Apostila/Apresentação).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

WOHLGEMUTH, Julio. **Vídeo Educativo: uma pedagogia audiovisual**. Brasília: Senac, 2005.

PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA A PARTIR DO GÊNERO CONTO

Maria José Fernandes da Silva Araújo¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo expor um trabalho atualmente executado em uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte, contemplando turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. A atividade foi realizada por estudante do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e consta da aplicação de práticas literárias significativas utilizando-se de sequência didática a partir do gênero literário conto. Sua relevância dá-se pela necessidade da implementação de estratégias que despertem o prazer pela leitura do texto literário nos estudantes desse nível de ensino. A utilização de SD deve-se à adequação dessa metodologia para trabalhar esse gênero, visto que propicia atividades diversificadas e facilitam a avaliação do processo de aprendizagem. O estudo fundamenta-se nos postulados de Silva (2003), Kleiman (2013), Solé (1998), Cosson (2007), Favalessa; Barros (2011), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e outros, que orientam o trabalho com o gênero selecionado e a organização das sequências didáticas. Pauta-se ainda nas orientações contidas nos PCN de Língua Portuguesa (1998), além das reflexões de Cândido (1995) sobre a importância da literatura para a formação da personalidade humana. A análise parcial dos resultados em cada turma evidencia a eficácia do trabalho com o gênero literário conto na educação básica, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero conto. Sequência Didática. Leitura.

ABSTRACT: This paper aims to explain a job currently running in one public school in the state of Rio Grande do Norte, covering classes in the 6th grade of elementary school. The activity was held by student of the Professional Master of Arts – ProfLetras, the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN and consists of the application of significant literary practices using didactic sequence from literary genre tale. Its relevance is given by the need to implement strategies that stimulate the pleasure of reading the literary text students in this level of education. The use of SD due to the adequacy of this method to work this genre, given that it provides diversified activities and facilitate the assessment of the learning process. The study is based on the postulates of Silva (2003), Kleiman (2013), Solé (1998), Cosson (2007), Favalessa; Barros (2011), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) and others, that guide the work with the selected genre and the organization of teaching sequences. Still is guided by the guidelines contained in the NCP Portuguese Language (1998), besides the reflections of Candido (1995) about the importance of literature for the formation of human personality. A partial analysis of the results in each class demonstrates the effectiveness of working with literary genre tale in basic education, contributing to the development of skills and abilities of students readers.

KEYWORDS: Tale genre. Sequence Curriculum. Reading.

¹ Mestranda em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Currais Novos - RN.
Masefernandes2013@gmail.com

Introdução

O crítico Antônio Cândido (1995), ao falar sobre os direitos humanos, inclui a literatura como um bem incompressível que não pode ser negado a ninguém, assim como o alimento, moradia, a educação e outros bens indispensáveis ao homem. Por ser um poderoso instrumento de instrução e de educação nas sociedades, torna-se uma necessidade universal que, ao ser negligenciada, pode deteriorar a personalidade humana. Possui um papel humanizador por possibilitar o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a percepção da complexidade do mundo, entre outras coisas essenciais à vida humana.

O texto literário está definido nos PCN como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética.” (BRASIL, 1998, p. 26). Como tal ele não pode servir como pretexto para a abordagem de questões gramaticais como vem sendo largamente utilizado nas escolas do ensino básico.

Essa concepção de literatura não condiz com a forma como o texto literário vem sendo trabalhado nas escolas do ensino básico, sem a preocupação de formar leitores autênticos. Essa postura é criticada pelos PCN quando destacam que

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p.27)

Uma análise cuidadosa dessa realidade aponta para a necessidade de se estabelecerem políticas públicas que priorizem o ensino da literatura, inserindo-o desde o Ensino Fundamental e não apenas a partir do Ensino Médio, como um simples componente curricular. Também é necessário que a escola esteja atenta a esse problema, contemplando-o em seu Projeto Pedagógico. Os professores, por vez, precisam incluir nas suas aulas práticas literárias significativas, capazes de levar os estudantes de todos os níveis de ensino a perceberem a importância da literatura e conseqüentemente tornarem-se leitores com o perfil exigido pelos PCN.

Diante das reflexões e dos questionamentos levantados durante as aulas da disciplina Leitura do Texto Literário, do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus de currais Novos, e a partir da atividade avaliativa surgiu a ideia de se desenvolverem práticas literárias significativas nas escolas de ensino básico.

Como procedimentos metodológicos, optamos pela SD, que segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Acredita-se que essa organização sistematizada permite trabalhar o texto literário de forma que se torne algo prazeroso e motivador para o aluno, e aos poucos desfazendo a ideia errônea de que a leitura é algo enfadonho e desprovido de significado.

O trabalho também se orienta na perspectiva da sequência básica, proposta por Cosson (2007, p. 51) composta das etapas: “motivação, introdução, leitura e interpretação” visto que a nossa meta principal é a leitura efetiva do texto literário. Vale salientar que o termo interpretação aqui não se limita a questionamentos superficiais, mas remete à reflexão e à construção de sentido sobre a obra lida.

O objetivo principal do trabalho é descrever as Práticas Literárias aplicadas em turmas do 6º ano (EF) a partir do gênero **conto**, mostrando os resultados parciais dessas atividades desenvolvidas em uma escola pública localizada no município de São João do Sabugi – RN.

O objetivo geral que norteia a elaboração das SD é proporcionar aos alunos a oportunidade de ler por prazer, ler para aprender, do qual decorrem os objetivos específicos.

Aporte teórico

O estudo fundamenta-se nos postulados de Silva (2003), Kleiman (2013), Solé (1998), Cosson (2007), Favalessa; Barros (2011), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e outros, que orientam o trabalho com o gênero selecionado e a organização da sequência didática. Pauta-se ainda nas orientações contidas nos PCN de Língua Portuguesa (1998), além das reflexões de Cândido (1995) sobre a importância da literatura para a formação da personalidade humana.

A apresentação da sequência didática trará a devida fundamentação teórica, orientada pelas reflexões dos autores citados e outros cujas contribuições sejam necessárias para complementar as ideias defendidas ao longo do texto.

Proposta didática a partir do gênero conto

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos.

Assim como muitos outros gêneros literários, mas também de imprensa, de divulgação científica, da publicidade, ele é considerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais uma das referências básicas a partir da qual o trabalho com o texto – unidade básica de ensino – precisará se organizar. Segundo os referenciais curriculares (PCN/ Língua Portuguesa, 1998, p. 53, 54), o **conto** faz parte de um grupo de gêneros literários cujo domínio é fundamental à efetiva participação do aluno na sociedade.

Quanto às diversas metodologias sugeridas, o documento diz que “O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras (...) É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.” (PCN/ LP, 1998, p. 72).

Partindo de tal pressuposto, a seleção dos contos para esta atividade foi feita pelos próprios alunos, tendo em vista os seus interesses e capacidade interpretativa. Sobre a leitura de escolha pessoal, os referenciais curriculares apontam que

(...) Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. (PCN/Língua Portuguesa, 1998, p.73,74).

No tocante aos procedimentos metodológicos, a sequência de atividades priorizou a interação do aluno com o texto, no intuito de fazê-lo compreender o texto e interagir com ele. Assim sendo, o propósito da leitura preestabelecido durante todo o processo visa ao interesse do aluno pelo ato de ler, pela compreensão crítica do texto articulada com a compreensão crítica do mundo (Silva, 2003).

Segundo Kleiman (2013, p. 36), "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto".

Outro aspecto relevante no trabalho com a leitura em sala de aula consiste em compartilhar as aprendizagens adquiridas com os textos, tanto entre alunos quanto entre professor e alunos. A esse respeito, Solé (1998) diz que é justamente na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato ocorre a interação entre textos e leitores.

A conclusão desta sequência de atividades propõe os **recontos** dos contos pelos alunos e esta última atividade busca justamente favorecer a troca de experiências através das leituras e daquilo que cada leitura representou para cada um deles.

Sequência didática

Professora: Maria José Fernandes

Ambiente: Escola Estadual Senador José Bernardo, em São João do Sabugi – RN.

Nível de Ensino: 6º ano do Ensino Fundamental – Turno matutino

Objeto de estudo e intervenção: Práticas Literárias

Gênero: Conto

Tempo estimado: cinco aulas de 50 minutos.

Materiais Livros de contos (Acervo da biblioteca da escola); papel, lápis e borracha; cartolina, lápis para colorir; câmera fotográfica/ filmadora, computador com internet, *Datashow*.

Objetivos:

Proporcionar aos alunos a oportunidade de:

- ✓ Ler por prazer;
- ✓ Ler para aprender a ler;
- ✓ Conversar sobre aspectos relevantes do texto, promovendo a interação entre leitor e texto, incentivando o aluno a analisar criticamente os fatos narrados;
- ✓ Aprender a encontrar sentido e interesse na leitura;
- ✓ Identificar os elementos da narrativa, com a finalidade de estes facilitarem a compreensão do texto, conhecendo, na prática, as principais características estruturais do conto.

Metodologia

1º momento

Conversar com os alunos sobre o **conto**, abordando suas características, finalidade do gênero, suporte, estrutura composicional, linguagem, além de fazer uma abordagem sobre os elementos da narrativa presentes no mesmo.

Perguntar aos alunos se eles já leram algum conto e convidá-los a contar a história, com o intuito de resgatar conhecimentos prévios.

Dando sequência ao primeiro momento, entregar aos alunos o texto “E o conto se apresenta”, de Moacyr Scliar. Ler o texto com os alunos e, em seguida, exibir um vídeo com o mesmo texto, disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=ibs74H0TK64>> Acesso em: 01 de jun. 2014. A exibição do vídeo após a leitura do texto tem como objetivo fazer com que os alunos compreendam melhor e construam sentido sobre o texto lido. O professor deve encerrar este momento conversando com os alunos sobre o que eles entenderam, se gostaram ou não, quais as opiniões deles sobre o texto.

2º momento

Convidar toda a turma para uma visita à biblioteca, para que cada aluno escolha, entre vários livros de contos selecionados anteriormente, um livro para ler em casa durante a semana. Após a leitura dos livros, pedir aos mesmos que escolham um dos contos lidos: aquele que o aluno achou mais interessante e que, de alguma maneira, chamou sua atenção.

3º momento

Desencadear uma discussão acerca das histórias escolhidas, deixando-os à vontade para contar sobre o que leram, ouvir os colegas e, dessa forma, relatar suas experiências, interagindo

com os outros e com os próprios textos. Como estratégia para registrar esses relatos de leitura, os alunos responderão ao questionário abaixo, ao mesmo tempo em que discutem sobre cada conto.

Considerando que o objetivo principal desta proposta é fazer com que o aluno desperte o interesse pela leitura, vendo nesta uma forma de entretenimento e de interação com o mundo que o cerca, o questionário não aborda questões de cunho gramatical e nem de interpretação com vistas a encontrar elementos superficiais do texto. As questões suscitam uma conversa sobre aspectos, para eles, relevantes, conduzindo-o à apropriação do gênero conto. Vale salientar também que todos os alunos respondem ao mesmo questionário, porém cada um deles trabalha com um texto diferente.

Título do texto:

Autor (a):

Responda às questões, considerando as experiências que você adquiriu com a leitura do texto citado acima.

1. Para você, a leitura deste texto (conto) foi prazerosa? Por quê?
2. Ela trouxe alguma contribuição a você enquanto leitor, ou seja, você acha que a leitura do conto proporcionou-lhe aprendizagem? Ou não? Se a resposta for sim, como se deu essa aprendizagem? Escreva um pouco sobre o que você aprendeu de novo com essa leitura.
3. Do que mais você gostou na história, quer dizer, para você, quais foram os aspectos mais relevantes?
4. O que você achou do título do conto? Ele combina com o texto ou você acha que poderia ser outro? Por quê?
5. Cite alguma ação realizada por algum personagem da qual você discorda totalmente, explicando por que não é a favor e acrescente o que você mudaria na história.
6. Você já vivenciou uma história igual ou parecida com a do conto lido? Ou conhece alguém que já viveu essa situação? Se a resposta for sim, conte resumidamente como foi.
7. Agora, vamos lembrar os elementos do texto narrativo, a partir do conto lido por você, de maneira que essa atividade ajude-o a compreender melhor a história contada pelo autor:

Foco narrativo (1ª e 3ª pessoa)

Personagens

Narrador (narrador-personagem, narrador-observador)

Tempo

Espaço

7. Tendo por base as suas experiências com o conto, comente sobre as características deste gênero (a finalidade, os interlocutores, o suporte, a estrutura e a linguagem).

4º momento

Culminância do projeto de leitura que tem como atividade principal os recontos dos contos. Essa atividade deve ser organizada pelos próprios alunos e coordenada pelo professor.

Os alunos marcam a data da apresentação com antecedência. Ornamentam a sala de aula com cartazes (desenhos) que representam, de alguma forma, os contos. Pode-se também sugerir aos mesmos que apresentem para toda a escola e, se eles concordarem, a escola pode ajudar, fazendo convites para os alunos de outras turmas, para os familiares, enfim, transformando os recontos numa grande estratégia de incentivo à leitura para outros alunos.

Análise dos resultados

Desenvolver práticas literárias em sala de aula visando a bons resultados é um desafio para o professor, mas são atividades motivadoras e muito ricas em aprendizagem. O desafio ao qual nos referimos tem a ver com os hábitos já adquiridos pelos alunos de considerar a leitura uma atividade de decodificação, com propósitos relacionados apenas à obtenção de notas ou análises gramaticais descontextualizadas.

Por isso, faz-se necessário desenvolver atividades que levem em conta o texto em sua dimensão discursiva, de construção e reconstrução de sentidos, fazendo, assim, com que o aluno sinta-se realmente motivado a ler.

Com relação às atividades propostas (sequência didática) a partir do gênero **conto**, foram obtidos resultados muito satisfatórios, pois a interação entre os alunos e os textos, entre os próprios alunos e entre alunos e professor permitiu, durante e ao final das práticas, que o aluno

lesse (relesse) de maneira autônoma os contos, e o mais interessante: lesse por prazer, contasse e recontasse as histórias.

Entre os vários momentos de discussão, chamaram-nos a atenção alguns relatos sobre os textos que os alunos associavam a fatos vividos no cotidiano por eles ou por pessoas conhecidas. Isso evidencia que eles atribuíram sentido ao conteúdo.

Portanto os objetivos foram alcançados, uma vez que esta proposta pretende conduzir a uma leitura prazerosa, que faça aprender a ler, mas que faça isso através de atividades espontâneas, sem cobranças; porém com a responsabilidade de buscar na teoria alguns dos inúmeros caminhos que podemos seguir.

Por trás da simplicidade das questões propostas, houve a preocupação em trabalhar, de maneira articulada à sequência didática, os elementos da narrativa, como também as características do gênero conto. Durante todo o processo e através dos **recontos** como atividade final, foi possível avaliar, não só o desempenho dos alunos, mas principalmente a proposta como um todo, cujo conteúdo não está isento de falhas, mas estas servirão de base para o planejamento das próximas práticas literárias em sala de aula, envolvendo contos.

Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi realizar a descrição de Práticas Literárias (Sequência Didática) aplicadas em turmas do 6º ano do Ensino fundamental a partir do gênero conto. Além disso, este estudo apresentou os resultados parciais das atividades desenvolvidas na referida escola pública estadual localizada no município de São João do Sabugi – RN.

Para que fosse possível a realização dessas práticas, buscamos apoio teórico em Lima; Rosa (2012), Silva (2003), Kleiman (2013), Solé (1998), Cosson (2007), Favalessa; Barros (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que orientaram o trabalho com os gêneros selecionados e a organização das sequências didáticas. Também foram consideradas as sugestões contidas nos PCN de Língua Portuguesa (1998).

A Sequência Didática realizada propiciou atividades diversas como leitura, visita à biblioteca para os alunos escolherem livros de contos e selecionarem os mais interessantes, na

opinião deles, aulas dialogadas com discussões acerca dos textos escolhidos, produções textuais, incentivo à interação entre os alunos e os textos em estudo, entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor. Durante as Práticas, foi considerado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, em virtude da importância que diversos autores atribuem ao fato. Os conhecimentos que os alunos já têm, juntamente com os textos que eles estão lendo e suas expectativas enquanto leitores intervêm na compreensão dos textos. Para que haja realmente a leitura, faz-se necessário, além das habilidades de decodificação, deixar claros os objetivos da leitura, as ideias do leitor e as suas experiências prévias.

Foi priorizado também um estudo que conduzisse ao entendimento do gênero conto, mostrando suas características (finalidade, suporte, interlocutores, estrutura, linguagem) de maneira que esses elementos ajudassem o aluno a conhecer e reconhecer o gênero e, conseqüentemente, a compreender do texto.

A avaliação das práticas Literárias ocorreu de maneira contínua, durante todo o processo de aplicação das seqüências didáticas a fim de se detectarem os avanços e dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o estudo dos textos.

O desafio principal tem a ver com os hábitos já adquiridos pelos alunos de considerar a leitura uma atividade de decodificação, com propósitos relacionados apenas a responder questionários para obtenção de notas ou fazer análises gramaticais em que, neste último caso, o texto é tido apenas como pretexto para se estudar a gramática de forma descontextualizada.

Quanto aos resultados, estes foram positivos, pois as atividades desenvolvidas levaram em conta o texto em sua dimensão discursiva, de construção e reconstrução de sentidos, e isso fez com que os alunos se sentissem realmente motivados a ler. Foram criadas oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal da leitura, a partir das escolhas dos textos feitas pelos próprios leitores, o que favoreceu o interesse dos mesmos porque as leituras não foram impostas e nem houve atribuição de notas ou conceitos.

Além das razões mencionadas acima, o que caracterizou positivamente a SD foram os momentos de conversas sobre os aspectos mais relevantes dos textos. Esses momentos de interação, sempre após as leituras, possibilitaram o alcance dos objetivos iniciais das Práticas Literárias. As conversas as quais nos referimos aqui não são aleatórias. São intervenções

importantes que o professor faz através de perguntas sobre o texto, deixando claras questões muitas vezes não compreendidas e que são iluminadas na construção conjunta do entendimento.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar a importância das Práticas Literárias em sala de aula para nós, Professores. É incalculável o conhecimento que adquirimos em experiências como estas. Obviamente, não podemos realizar práticas sem a base teórica norteadora dos passos, pois elas são essenciais na condução desse e de outros trabalhos referentes ao estudo sobre a língua. Por outro lado, também não devemos achar que só as discussões teóricas “a portas trancadas” vão nos deixar aptos a desenvolver nos alunos as competências leitoras ou outras competências. Faz-se necessário que os cursos de formação continuada e os cursos de Pós-graduação orientem os professores a desenvolverem trabalhos cujos conteúdos aliam teoria e prática. É necessário também valorizar as experiências que estão dando certo, para que, de alguma forma, elas sirvam de exemplo para outros profissionais. Dessa forma, estaremos contribuindo para uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERND, Zilá et al (Orgs). **Tributo a Moacyr Scliar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORRÊA, A. M. S.; CUNHA, T. R. **Trabalhando a leitura em sala de aula**. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Orgs.) Estratégias de leitura: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. In: Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 2003.