



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-graduação em Letras

Edição temática: Texto, interação e ensino

EDIÇÃO 8

ANO 5

NÚMERO 2

NOVEMBRO 2012

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

ARTIGOS

A ESCRITA NA ESCOLA: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA E REDAÇÃO	5
Girlene Lima PORTELA.....	5
A EXPRESSÃO DE PASSADO EM TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS EM ESPANHOL POR APRENDIZES BRASILEIROS.....	22
Valdecy de Oliveira PONTES.....	22
A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NA ESCRITA DO TEXTO CIENTÍFICO	35
Rosângela Alves dos Santos BERNARDINO.....	35
José Cezinaldo Rocha BESSA	35
Ilderlandio Assis de Andrade NASCIMENTO	35
Jorge Luis Queiroz CARVALHO	35
ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	56
José Carlos KÖCHE.....	56
Vanilda Salton KÖCHE	56
Adiane Fogali MARINELLO	56
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁXIS DOCENTE: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS	78
Gláucia Maria Bastos MARQUES.....	78
Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO.....	78

CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: DIALOGANDO COM DIFERENTES TEXTOS	93
Joceli CARGNELUTTI.....	93
Graziela Lucci de ANGELO	93
ENCURTANDO AS DISTÂNCIAS ENTRE TEORIA-PRÁTICA E UNIVERSIDADE- ESCOLA NO ENSINO DE LÍNGUAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ...	115
Kyria FINARDI.....	115
Maria Amélia DALVI	115
ENSINO FUNDAMENTAL I: A QUESTÃO DOS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	128
Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO.....	128
FAR FROM NOSTALGIA: TRANSFORMATIONS IN READING AND ITS EFFECTS ON SECOND LANGUAGE TEACHING.....	147
Leticia F. A. LOURENCI.....	147
Valéria S. BRISOLARA.....	147
INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E APRENDIZAGEM: O VALOR DA INSTRUÇÃO....	162
Maria Cristina Micelli FONSECA	162
INTERAÇÃO VERBAL EM AULAS DO ENSINO A DISTÂNCIA: UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA.....	187
Gregório Pereira de VASCONCELOS.....	187
Pedro Farias FRANCELINO	187
LEITURA, TEXTO E SENTIDO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	203
Palmira HEINE.....	203
LETRAMENTOS NO PIBID: ANÁLISE DE INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	215
Silvania Faccin COLAÇO	215
Adriana FISCHER.....	215
MANIFESTAÇÕES DE CONTRAPALAVRAS NO GÊNERO DISCURSIVO RESENHA	237
Tatiane Henrique Sousa MACHADO	237
Renilson José MENEGASSI	237

O DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE AS TEORIAS LINGUÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS E AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ENSINO ²⁵⁴	
Paulo PEREIRA	254
Ilza RIBEIRO	254
O QUE LEEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	267
Rosana Mara KOERNER	267
Leila Mattos SOMBRIO.....	267
O TEXTO COMO UNIDADE DE SENTIDO: BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA INTERATIVA EM SALA DE AULA	282
Manoel Francisco GUARANHA	282
PESQUISA SOBRE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	302
Chris Royes SCHARDOSIM	302
Ana Cláudia de SOUZA.....	302
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL DE APRENDIZES SURDOS NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	320
Maria de Fátima ALMEIDA	320
Rivaldete Maria Oliveira da SILVA.....	320

A ESCRITA NA ESCOLA: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA E REDAÇÃO

Girlene Lima PORTELA¹

Resumo: O presente artigo trata das contribuições da Linguística textual, da Análise do Discurso, da Psicologia cognitiva e da Didática da escrita para a formação do professor e do estudante na tarefa escritural. Nosso objetivo é, dentre outros, refletir sobre o papel do professor na tarefa de formar cidadãos mais críticos e competitivos para interagirem socialmente. A partir de tais reflexões, tencionamos ampliar o leque de possibilidades para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, por meio de sugestões baseadas nos postulados das correntes teóricas elencadas acima.

Palavras-chave: Linguística textual. Análise do Discurso. Psicologia cognitiva. Didática da escrita. Formação do professor. Tarefa escritural.

Abstract: *This paper discusses the contributions of textual linguistics, Discourse Analysis, Cognitive Psychology and Teaching of Writing for the training of teacher and student in the task book. Our goal is, among others, reflect on the teacher's role in the task of forming critical citizens more competitive and to interact socially. From these considerations, we intend to broaden the range of possibilities for teaching and learning of reading and writing, through suggestions based on the postulates of theoretical perspectives listed above.*

Key-words: *Textual Linguistics. Discourse Analysis. Cognitive Psychology. Teaching Writing. Teacher training. reading and writing.*

Introdução

O ensino e a aprendizagem da escrita têm sido objeto de estudos em todo o mundo. Muitos são os estudos feitos por diversos pesquisadores sobre os possíveis fatores que contribuem para as elevadas taxas de fracasso dos estudantes em avaliações escritas, em todos os níveis de escolaridade.

¹ Professora Titular do Departamento de Letras e Artes da UEFS (BA). falecom@girleneportela.com.br

No exterior, os pesquisadores centram seus estudos nos níveis secundário e pós-secundário, já no Brasil, as pesquisas tratam, geralmente, sobre o ensino no nível fundamental, havendo pouquíssimas pesquisas sobre o ensino da escrita nos demais níveis.

Na maioria dessas pesquisas, tanto em nível nacional quanto em nível internacional, constata-se inúmeras dificuldades enfrentadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

A maior dificuldade enfrentada pelos alunos em escreverem textos eficientes repousa precisamente na maneira como tais textos são tratados nos meios escolares, onde o ensino da escrita se limita aos aspectos formais da língua, pois não se visa ao desenvolvimento e à ativação de conhecimentos, nem ao estímulo de novas ideias ou à reformulação de concepções acerca do ensino e da aprendizagem da língua e da redação.

O tipo de metodologia adotada pelas escolas pode ser a responsável por essa problemática, visto que, tradicionalmente, a escolarização da língua representa um princípio pedagógico de exclusão, pois existe uma preocupação geral em ensinar o correto em detrimento do errado, seguindo-se pura e simplesmente as regras ditadas pela gramática e pelos livros didáticos, adotados indiscriminadamente nas escolas.

Não se deve desprezar também a pouca ou nenhuma valorização da escrita, já que nossos cursos universitários se baseiam apenas em *hand outs*, em xerocópias, deixando de lado os exemplos, os estilos, a valorização do manuscrito, sem contar o desrespeito aos direitos do autor e às escolhas dos estudantes por leituras completas, por interações nas bibliotecas.

A escola tem se afastado cada vez mais da sua função formadora. De acordo com Papert, (1994, p.54)

[...] a instituição Escola, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernálias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos e o professor, ao papel de um técnico. Evidentemente, ela jamais obtém sucesso completo, pois os professores resistem ao papel de técnico e carregam relacionamentos humanos naturais afetuosos para dentro de suas salas de aula. [...].

A partir dessa reflexão de Papert, podemos asseverar que um dos grandes desafios para a educação brasileira tem sido auxiliar o estudante a expressar-se eficazmente, ampliando seus conhecimentos. Nessa perspectiva, o sistema educativo está muito aquém do desejado, visto que há maior preocupação com a quantidade de informações que com a qualidade do que se ensina/aprende.

No que concerne ao ensino da redação, este se dá de forma transmissiva, pois os professores sugerem unilateralmente um tema escolhido entre aqueles propostos em vestibulares anteriores, sobre o qual os alunos devem redigir um texto, sem qualquer preparação prévia, geralmente durante cinquenta minutos de aula.

Esse curto tempo destinado à redação representa uma das maiores barreiras para a produção de um texto de qualidade. Estudos realizados por pesquisadores americanos e canadenses apontam que o tempo ideal de preparação para uma escrita de qualidade ultrapassa cem minutos, visto que o escritor necessita desenvolver certas estratégias para organizar e reorganizar as ideias, numa tentativa de resolução de problemas. (POLYA, 1965; SCARDAMALIA e BEREITER, 1986; HAYES, 1995).

Considerando-se essa assertiva, se uma redação deve ser escrita em um tempo muito curto, como visto acima, as etapas propostas pela psicologia cognitiva e também pela didática da escrita - abordagens teóricas que dão suporte ao nosso estudo - são desrespeitadas, o que invalida a tão essencial leitura, seguida de discussão acerca do tema proposto, bem como da escrita de diferentes versões do texto, até que se chegue a uma versão mais refletida e, por isso mesmo, mais eficiente, conforme constataremos a seguir.

O texto como objeto de análise: principais abordagens

A Psicologia Cognitiva

A escola psicológica e psicolinguística soviética, fundada por Vygotsky, prioriza a atividade cerebral, a qual pode ser conceituada como um conjunto complexo de processos, os quais consideram três aspectos complementares: a motivação, o objetivo e a realização.

De acordo com os cognitivistas da psicologia atual, a análise de texto tem por objetivo compreender os mecanismos mentais do escritor, as etapas de escrita, assim como as variáveis que intervêm no processo de produção textual. Para tanto, eles adotam modelos mentais associados a situações problemáticas complexas, considerando os três ângulos do ato educativo: os saberes, o professor e o aluno.

A didática da escrita

A didática geral trata dos grandes princípios do ensino e das diversas maneiras de ensinar, independente dos conteúdos disciplinares. No campo da educação, ela se interessa pela relação professor-aluno e pelos saberes particulares de cada um desses sujeitos.

Segundo Legendre (1993, p.366), a didática da escrita « s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue maternelle ou des langues secondes, du point de vue de la production écrite »².

A linguística textual e a análise do discurso

A linguística textual serve de base para os estudos sobre a produção textual e concebe a linguagem como uma ação, considerando o caráter interativo e dialógico da produção textual. Observar a proposta dessa abordagem é fundamental para evitar a ação monóloga na escola, como defende Geraldi (2001).

A análise do discurso, por seu turno, concebe o texto como um cruzamento de trocas enunciativas que o situa na história pois, numa construção textual, pode-se contar com mais de um locutor ou inúmeros enunciadores, os quais dialogariam, buscando suscitar polêmicas através de olhares de posições sociais e ideológicas diferentes numa construção discursiva.

Em se tratando da situação específica do ensino da escrita, lembremo-nos das palavras de Geraldi (2001, p.34), quando ele afirma que “é na interação com o outro que nos constituímos como sujeitos do nosso discurso [...] o aluno deve ser assumido como um interlocutor de fato. É no processo de interação que se dá a relação professor-aluno. O diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém”.

² A didática da escrita « se interessa pelo ensino e pela aprendizagem da língua maternal ou de segundas línguas, do ponto de vista da produção escrita ». (Tradução livre).

Processos e subprocessos de escrita

Os modelos processuais da escrita têm em comum uma visão componencial. Além dessa base componencial, esses modelos têm dois outros pontos em comum: o ato de escrever, que deve perseguir *uma meta*, baseando-se em *um plano* de escrita bem como acatando a premissa de que produzir um texto é uma tarefa muito complexa, se assemelhando a *uma resolução de problemas*, conforme propõem Hayes e Flower (1980)

As evidências empíricas desse planejamento e dessa resolução de problemas podem ser obtidas por meio de protocolos verbais do escritor, isto é, da verbalização do que o sujeito está fazendo enquanto escreve. Elas podem ainda ser inferidas por meio da observação concomitante do movimento ocular, do movimento da caneta ou lápis, do tempo de pausa e do produto que vai surgindo.

O planejamento deve, pois, traçar as ações que levaram o autor a atingir suas metas. A planejar o modo pelo qual o texto por ele escrito será lido. As metas textuais, as submetas da coerência e da coesão e o trabalho do escritor consistiriam de um planejamento e uma execução que o levasse a esse resultado.

Nessa perspectiva, os componentes teóricos a serem considerados para uma boa formação didática na área da linguagem são: um conhecimento da natureza da linguagem escrita; um conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e um conhecimento da natureza da aprendizagem, tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita. Abaixo, apresentamos algumas propostas para a ampliação das possibilidades de trabalho docente, no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura e de escrita.

Ler para compreender

Nascemos com a impressionante capacidade de armazenar informações, o que é garantido pela função cognitiva, que nos faculta o equilíbrio e a eficiente utilização dessas informações, o que no caso da leitura e da escrita, se dá por meio da planificação (planejamento da tarefa), do conhecimento partilhado, do contrato social, das nossas experiências e vivências e, principalmente, da motivação que temos para a execução de dada

tarefa.

Quando lemos, o fazemos para conhecer ideias alheias, a fim de refutá-las ou aderir-lhes o espírito, o que cria em nós, leitores, um arsenal de diferentes possibilidades de propostas e de sugestões. De posse desse importante arsenal, podemos melhor estruturar nossas ações pedagógicas, no sentido de desencadear, no nosso aluno, o prazer de ler e de registrar suas impressões de viagem em diferentes textos.

Por outro lado, quando lemos, além de ampliarmos nossa visão das ações que nos circundam, abrimos novas possibilidades de criação/reprodução de estilos, ampliação do léxico, abertura para novas apreensões ou até mesmo refutação de paradigmas, o que nos torna, enquanto seres no mundo, mais preparados para a construção do nosso eu, refletindo nos nossos discursos, nossa bagagem linguístico-cultural. Tais ações nos permitem desenvolver nossas reflexões discursivas, por meio de diferentes gêneros textuais, com diferentes estratégias para garantirmos a compreensão do leitor às nossas argumentações, a fim de estabelecer uma cumplicidade, uma adesão à visão da realidade que nos cerca.

Muitos são os recursos que os pesquisadores cognitivistas (HAYES e FLOWER, 1981; HAYES *et al.* 1987; SCARDAMALIA e BEREITER, 1986), e didáticos (PRÉFONTAINE, 1998; POISSANT, 2005) sugerem para a melhoria da qualidade escritural dos jovens. Entre eles, podemos destacar a pré-escrita, o rascunho, a revisão, que deve ser feita em diferentes momentos da produção, a escrita de uma versão final e a avaliação (ou auto-avaliação), os quais serão apresentados a seguir:

Pré-escrita: essa etapa ajuda o aluno a encontrar e a desenvolver boas ideias e a não as esquecer rapidamente. Nela, o professor deve propor ao estudante que escreva suas ideias de forma espontânea, mas ao mesmo tempo sugerir que ele busque estabelecer uma ligação com as escolhas feitas (tarefa, intenção, destinatário);

Após a escrita do esboço do texto, este deve ser relido pelo aluno, a fim de fazer escolhas mais acertadas no que tange à utilização de argumentos mais eficazes para o planejamento do texto, estabelecendo uma hierarquia e uma lista de ordem e de importância das ideias. Após as escolhas, estas devem ser conhecidas por um par (colega, parente, professor, amigo etc.), enfim alguém que o ajude a melhor organizar seu pensamento e sua futura escrita.

Devemos encorajar os alunos a sempre levarem em consideração os comentários e as sugestões feitas pelos pares, a fim de guiar seu texto, pois sempre que alguém intervém, traz

importantes contribuições. Após essas sugestões/considerações, o aluno deve reler suas escolhas e as sugestões dadas e traçar um plano para seu texto, partindo das ideias mais importantes para as secundárias.

Rascunhar para planejar: para o ensino de escrita, é imprescindível que se considere antes de tudo a leitura enquanto base para a preparação do texto que vai nascer. Assim, devemos sempre ter em mente que precisamos considerar nosso aluno como sujeito de sua produção.

Nesse sentido, é imprescindível considerarmos alguns componentes complementares para que o aluno obtenha êxito em suas produções textuais, no que tange à organização da tarefa escritural. São componentes da organização das ideias: o componente *cognitivo*, o componente *físico* e o componente *linguístico-pedagógico*, os quais serão explicitados a seguir.

O *componente cognitivo* é uma importante ferramenta para a elaboração de bons esquemas textuais, visto que através dela o aluno poderá lançar mão de suas competências linguísticas, de seus conhecimentos prévios, de suas diferentes leituras acerca de um tema, dentre outras características relacionadas à sua capacidade de armazenamento de informações.

Some-se a esse componente a criação de ambiência apropriada à leitura e à discussão, a exemplo da organização da sala, da disposição dos alunos, da coordenação das tarefas, e, principalmente, da disponibilidade de material de apoio (dicionários, gramáticas) etc, que seria o *componente físico*.

Além da observância dos componentes acima descritos, é importante o ensino do uso adequado de estratégias linguístico-discursivas, dentre outras formas de pesquisa e utilização de ideias, bem como dos processos de escrita (planejamento, escrita de rascunhos, revisão, reescrita, escrita da versão definitiva), que se configura no *componente pedagógico*.

No que tange à necessidade de se considerar a produção escrita como algo complexo, é salutar ter consciência da vital importância da preparação do plano escritural (pré-escrita), pois será por meio dele que o aluno deverá delinear o futuro texto. Utilizar um rascunho é a garantia de uma escrita mais clara e eficiente. Assim, o aluno deve redigir uma primeira versão do texto, revisando-a para se apropriar ainda mais da língua ou das ideias que quer desenvolver, tendo em mente o destinatário, buscando assim se apropriar dos fatores de textualidade, especialmente a intencionalidade e a aceitabilidade.

Passar a limpo para atualizar: nossa proposta de ensino de escrita considera, além

das dimensões e componentes acima descritos, a observância de certas etapas complementares, que uma vez bem planejadas e refletidas pelos docentes, poderão contribuir para a melhoria da qualidade escritural dos estudantes, uma vez que estes estarão imbuídos de suas tarefas, frente a uma nova perspectiva de produção do conhecimento, desde que o professor saiba “convencê-lo” da importância da sua adesão/preparação para uma das atividades mais antigas e salutares que existe: a divulgação de saberes diversos com o intuito da preservação da nossa memória histórico-cultural, o que só se dá por meio dos registros escritos.

Ao passar seu texto a limpo, o aluno deve retornar às etapas anteriores para se assegurar da eficácia do seu texto, solicitando a opinião/intervenção do professor, a fim de que ele o ajude a entender o seu progresso, seja em nível linguístico-gramatical, seja em nível discursivo ou em nível estrutural (tipologia/gênero).

Revisar para (auto)avaliar: concluídas as etapas até então sugeridas e de posse de uma versão revisada do texto, é hora de avaliá-lo, atribuindo-lhe uma nota quantitativa/qualitativa, considerando-se seus pontos fortes e as necessidades de melhoria, destacando cada um dos aspectos que fazem com que um texto assim o seja considerado.

Incentivar o estudante à prática da revisão e da avaliação é uma tarefa extremamente importante, pois esta garantirá ao escritor a assunção do seu papel, testando suas potencialidades e reconhecendo suas fraquezas, corrigindo-as sempre que possível. É dever do professor auxiliar o aluno a buscar a melhor forma de exteriorização das suas ideias e o desenvolvimento de estratégias e de processos de escrita em muito contribuirá para tal tarefa.

Conforme aventado na seção precedente, as estratégias de escrita são fundamentais para a sistematização das tarefas relacionadas aos processos desencadeados ao lermos e escrevermos. Na nossa proposta, lançaremos mão das sete estratégias, a saber, a motivação, a planificação, a antecipação, a tempestade de ideias (*Brainstorm*), a modelação, a consolidação e o *feedback*.

Nada é mais agradável que o reconhecimento das boas ações que praticamos. Nada nos faz mais felizes que nos sentirmos úteis, capazes de realizar tarefas, de nos superarmos. Muitos pesquisadores, a exemplo de Chomsky, concordam que a motivação é sem qualquer dúvida a força motriz do sucesso de uma tarefa. Ela pode ser *intrínseca* ou *extrínseca*.

No primeiro caso (*intrínseca*), ela é algo inato. Quando a possuímos, mesmo nas situações mais adversas, encontramos a força necessária para obtermos sucesso naquilo que

intentamos fazer. Por vezes, a situação adversa se configura num excelente desafio a ser superado. Por isso, muitas pessoas bem-sucedidas têm sempre uma história de superação a contar. São pessoas que mudaram seus destinos, por conta dessa capacidade de se auto-motivar, independente do quanto as probabilidades mostrem o contrário.

No caso da motivação extrínseca, o indivíduo necessita de estímulos externos, mas aqui é preciso que ele receba estímulos que independem de sua força de vontade. No caso do ensino-aprendizagem, o aluno precisa sempre de instruções claras acerca da tarefa a realizar. É importante que ele conheça bem os objetivos a serem alcançados no desenvolvimento de uma tarefa e, mais que isso, que ele tenha um *feedback* de suas ações, a fim de que suas atitudes sejam reconhecidas, melhoradas, ampliadas, que sirvam de modelos para ações futuras.

Uma vez que um sujeito esteja motivado a realizar uma tarefa, essa necessita ser bem planejada, por meio da antecipação de resultados. Planificadas as atividades, é preciso que os alunos leiam o suficiente para melhor conhecerem o tema tratado. Nessa fase, acontece o *brainstorm*, resultante dos estímulos causados tanto pelas instruções dadas, pelos objetivos propostos, quanto pelas leituras e discussões realizadas, estando o aluno apto a revisar seus objetivos e a buscar atingi-los. Nessa etapa, o aprendiz necessita também de modelos (modelação).

Em se tratando de escrita, temos os gêneros textuais, as exigências do tipo de texto a produzir, os fatores de textualidade a perseguir, sem contar as regras e normas propostas pelas gramáticas para o “bem” escrever³.

Nessa perspectiva, os estímulos (motivação), a valorização das atividades realizadas (*feedback*), bem como o conhecimento de diferentes gêneros textuais, a assimilação de modelos, aliada a um planejamento e a revisões do plano do texto a produzir podem se configurar em importantes aliados na tarefa do ensino-aprendizagem de escrita.

³ Embora pareça ultrapassado falar em cópia e ditado, ainda somos a favor dessas modelizações, pois, ao copiar textos diversos, os alunos têm mais uma forma de assimilação de estilos, de paragrafação, de regras ortográficas, o que se configurará em uma melhoria vocabular, dentre outros benefícios que serão agregados beneficentemente à tarefa escritural.

Aplicando a teoria: etapas a serem seguidas para o sucesso escritural

Após conhecermos a base teórica que deu suporte ao nosso estudo, apresentaremos, a seguir, uma parte mais prática, a fim de melhor auxiliarmos nossos alunos a se sentirem sujeitos/atores de suas atividades de produção textual.

Nossa proposta de modelo, além dos componentes descritos acima, consta de uma espécie de módulo, para melhor guiar os estudantes durante as atividades de escrita. Para tanto, ela segue sete fases complementares:

Na primeira fase, que se configura numa *etapa diagnóstica*, o aluno buscará compreender melhor o seu papel de escritor. Para tanto, será disponibilizado ao estudante o maior número possível de textos de vários gêneros, a fim de que o aluno tenha, após leituras, comentários e análises, argumentos suficientes para a realização do plano do futuro texto.

Contudo, apenas leituras e discussão não são suficientes, se o aluno não conta com material de consulta, a exemplo de bons dicionários e gramáticas. O desenvolvimento do hábito de utilizar esse tipo de material em muito resolveria as dificuldades enfrentadas pelos escritores no que concerne à ortografia e à coerência textual, visto que com a ajuda do dicionário e de uma gramática, haveria uma melhor sistematização das anotações feitas quando da revisão dos escritos, a fim de indicar onde os estudantes precisam melhorar.

A partir desses instrumentos/estratégias, o aluno poderá ampliar seu diagnóstico, fazendo uma lista de suas dificuldades mais recorrentes, tornando-as objeto de seu desafio. Para tanto, ele precisa saber em qual nível se encontra sua(s) dificuldade(s), seja no nível linguístico (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação), seja no nível textual (orientação temática, ordenação dos parágrafos, nível argumentativo, etc.)

Nessa etapa, o aluno deverá começar a sistematizar seus conhecimentos linguísticos e textuais, a fim de saber onde, como e por que ele comete determinados erros, para saná-los e assim melhorar sua capacidade escritural. Entre outras ferramentas, ele deve estar sempre atento à necessidade de consultar um dicionário, para melhorar sua ortografia e ampliar seu léxico; uma gramática, para observar as regras e normas do bem escrever e assim melhorar sua capacidade linguística. Também deve dispor de um rico material de consulta, para os momentos em que ele não dispuser nem de dicionário nem de gramática, a exemplo de revistas, jornais, romances etc. A seguir, ele deve anotar suas dificuldades, ordenando-as por categorias, conforme visto anteriormente.

Na segunda etapa, é o momento de explorar os textos dos pares, no caso os colegas de classe, textos de outros estudantes - publicados em fontes diversas (manuais escolares, sites, etc.), os quais apresentem problemas linguísticos e textuais, com exemplos de correções, a fim de ajudar o aluno em suas aprendizagens. Após a leitura, análise e registro das dificuldades enfrentadas pelos pares, é hora de explorar seu próprio texto, comparando as dificuldades enfrentadas pelos pares às suas, a fim de melhor sistematizar as necessidades que o estudante possui no que concerne a seu texto e ao texto dos demais.

Conhecimento e desenvolvimento de estratégias de escrita

Cada pessoa tem uma maneira diferente de se comportar enquanto lê, estuda ou escreve. Nesse momento da preparação da atividade de escrita, o professor deve solicitar que o aluno anote suas estratégias, a partir de respostas às seguintes questões:

1- No que concerne à leitura, o aluno deve ser orientado a descobrir suas próprias estratégias, por meio de questionamentos, listados abaixo:

a) Como você escolhe um texto/livro para ler? O que o leva a essa escolha? b) Uma vez escolhido o tipo de leitura, como você a inicia? c) Durante a leitura, você costuma ter que tipo de atitude? Grifa certas passagens? Anota dúvidas? Faz comentários? d) Cite outras estratégias.

2- No que concerne à escrita, o aluno deve contar com o auxílio pontual do professor, guiando-o por meio da seguinte instrução: no desenvolvimento do seu texto você costuma... (solicitar que o estudante escreva as etapas que ele segue ao produzir um texto):

- a) Para iniciar minha produção normalmente eu...
- b) Para desenvolver minha produção normalmente eu...
- c) Para finalizar minha produção normalmente eu...

3- No que concerne ao ensino de estratégias e sua eficácia, utilize as seguintes propostas para melhor sistematizar suas aulas:

- a) Atividades de antecipação
 - Informe os objetivos das atividades;
 - Forneça a informação de suporte;
 - Nomeie e clarifique os conceitos a serem aprendidos;

- Motive os alunos, usando princípios relevantes;
- Apresente os resultados desejados.

b) Atividades de consolidação: ajude seus alunos a escolher a melhor estratégia de trabalho, personalizando-a, por meio de questões do tipo: “Quando poderei utilizar isto?”; Formule expectativas: "Espero dominar e usar essa estratégia até.....(marcar prazo)."; Verifique o progresso: "O que farei quando completar esta parte?"

c) Atividades de *Brainstorming*: escrever um tópico e uma série de palavras, algumas claramente relacionadas ao tópico, outras que claramente não lhe dizem respeito e outras ambíguas, a fim de ampliar o léxico do aluno e ajudá-lo nas escolhas das palavras mais adequadas a serem utilizadas.

d) Atividades de modelização: exerça um natural prolongamento de perguntas do tipo: "Como é que...", além de usar modelos para expressar o seu próprio processo de pensamento. Na sequência, explicita e demonstre o modelo várias vezes.

e) Atividades de *Feedback*: deve ser individualizado, frequente e positivo, mas também corretivo quando necessário; deve ter noções e itens claros. Formas de *feedback*: correção sistemática de trabalhos, publicação; trocas entre pares.

Objetivos das estratégias: Interpretar o enunciado da questão que lhe é proposto; Estruturar a situação que lhe é apresentada; Fazer transferências de conceitos para resolver novos problemas; Descobrir relações; Desenvolver habilidades do raciocínio lógico e de argumentação, buscando questões como “o que acontecerá se...”, as quais ajudam a analisar um argumento e a reconhecer argumentos válidos. (Adaptado de Fernandes, 2005).

Análise e registro dos progressos

Nessa etapa, os alunos deverão organizar seus textos por categorias, a fim de melhor visualizar seus progressos. Para tanto, mais do que nunca o uso de gramáticas e dicionários é fundamental, além, é claro, da proposta de um barema de avaliação dos progressos, que o professor deve disponibilizar e explicitar claramente cada dimensão desse instrumento, a fim de que os alunos possam reconhecer suas dificuldades e tentar resolvê-las. Contudo, o uso de instrumentos e de materiais de ajuda só tem razão de ser quando há um trabalho conjunto entre pares (professor/alunos; alunos/seus colegas).

A cada problema detectado, o aluno deverá anotá-lo, considerando sua natureza: no sentido *macro* (forma, conteúdo, progressão etc) ou no sentido *micro* (correção linguística, coesão, coerência etc.)

Publicação das produções (*feedback*)

Nossos estudantes não escrevem por vários motivos, dentre os quais a falta de hábito, a falta de motivação e, principalmente, a falta de um *feedback*. Lembremos as palavras de Geraldi (1980), quando ele diz que os alunos escrevem para um só interlocutor, numa ação monóloga da escola. Corroborando esse pensamento, acredito que precisamos dar sentido ao que é produzido nas escolas.

Escrever textos variados: *algumas sugestões*

Muitas vezes, nas aulas de redação, nos deparamos com um ensino reducionista, sobretudo no tocante ao gênero textual, pois normalmente se dá prioridade a determinado gênero, especialmente o que chamam de “texto dissertativo”, numa confusão entre gênero e tipo textual, o qual é trabalhado à exaustão num determinado ano escolar, particularmente quando se acredita estar preparando o aluno para a entrada num curso superior.

Embora haja certa dedicação ao “ensino” do texto que chamam de “dissertação”, não há o ensino efetivo de nenhum outro tipo que não a “dissertação escolar”, moldada ao estilo do professor de cursinho, que nada conhece de teorias textuais ou de exigências relacionadas à tessitura de um texto, priorizando uma tipologia em detrimento das demais, acreditando estar preparando os estudantes para os exames de entrada nas Universidades. Essa atitude é no mínimo contraditória, se considerarmos que, nos exames vestibulares ou no ENEM, o aluno se depara com textos clássicos, com uma linguagem distante do seu universo.

Quando se trata do “ensino” das escolas literárias, isso apenas nas aulas de literatura, apresenta-se o texto proposto em exames anteriores, segue-se com uma leitura *en passant* do seu conteúdo temático, sempre guiada pelas questões propostas pelos manuais escolares a fim de fazer-lhe a “interpretação” sem qualquer base teórica que ampare tais interpretações.

Quando há uma proposta de redação, esta geralmente segue também o modelo do manual ou do mestre, que deve seguir à risca os macetes ditados pelos processos seletivos,

deixando de lado a capacidade criadora dos alunos, bem como as teorias textuais que deveriam embasar as análises, que não raro ocorrem apenas no nível gramatical.

Raramente o aluno recebe informações teóricas sobre como, por que e para que produzir o texto, senão para ter sucesso no vestibular! Raras são as vezes em que o texto produzido, seguindo as instruções do mestre, recebe um tratamento adequado, um *feedback* sobre o que o aluno produziu, seus pontos fortes e as necessidades de melhoria.

A escrita de um texto: *resolução de problema*

De acordo com Poissant (2005), existem três etapas para a resolução de um problema, uma vez que ele se organiza em torno de uma arrumação, uma indução e uma transformação.

A *Arrumação* seria o momento da planificação da tarefa, quando buscamos compreender o tema proposto e pesquisamos, no nosso “computador pessoal”, as nossas memórias, nossos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e das muitas leituras feitas. No momento da arrumação, buscamos organizar as ideias desencadeadas por nossas vivências e experiências, além das diversas leituras realizadas ao longo da vida e acerca do tema sob análise. Ao longo dessa etapa, costumamos também tentar buscar soluções para os problemas propostos pelo tema. Assim, a etapa da arrumação considera além da organização uma solução a curto, médio ou longo prazo, o que no caso da redação seriam as partes estruturais e basilares do texto, no caso a introdução e a conclusão.

No que tange à etapa da *Indução*, busca-se conhecer a estrutura textual, as regras gramaticais para a escrita eficiente, a análise dos fatos, uma razão lógica para o desenvolvimento da argumentação, além de tentar resolver o problema em tela, a fim de desencadear no leitor as capacidades de inferências e de “ler as entrelinhas”, alçando-o a condição de coautor.

Já na etapa da *Transformação*, busca-se a compreensão do leitor, levando-o a repensar ou rever suas concepções, por meio da execução de tarefas do tipo sublinhar, questionar, discutir etc. Por fim, ele deve desenvolver juízos de valor, por meio de uma avaliação do que leu/produziu/reproduziu.

Baseados na proposição de Poissant (2005) bem como nas demais teorias discutidas ao longo do presente artigo, podemos concluir que para se produzir um texto eficiente e eficaz é necessário conhecer bem sua temática, por meio da leitura criteriosa do tema para se alcançar

a etapa da planificação, da revisão, do rascunho e da escrita de uma primeira versão do texto (resolução de problemas). Após essa tentativa de resolução, passar-se-ia ao estado objetivo, que nada mais é que a transformação do estado inicial, que eu conceberia como o desenvolvimento do texto e, finalmente, o momento da conclusão, quando se busca apresentar uma solução lógica para um estado problemático inicial.

Considerações finais

Conforme constatado ao longo desse documento, o texto é a manifestação material de discursos, de processos linguísticos, didáticos e mentais elaborados pelos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem da escrita. Nessa perspectiva, cada uma dessas manifestações serve de suporte à complexa tarefa da escrita.

Os estudos realizados por pesquisadores da área da Didática da escrita e da Psicologia Cognitiva, assim como por aqueles da área do Texto e do Discurso, no que concerne à melhor compreensão da tarefa escritural, apontam para o fato de que é necessário não perder de vista que o escritor é, antes de mais nada, um sujeito planejador/articulador que, integrado a outros sujeitos e a suas histórias de vida, construirá novos textos por intermédio de uma rede complexa de fatores cognitivo-discursivos, resultante das inúmeras relações entre os interactantes implicados no processo produtivo.

Ao observarmos tais proposições e reflexões acerca do papel do sujeito/escritor, devemos nos ater à necessidade de considerarmos que, ao prepararmos nossas aulas de escrita, jamais deveremos nos esquecer da importância das teorias aqui aventadas para a ampliação das informações acerca da tarefa escritural, tão fundamental para a inserção do homem na sociedade. Nessa perspectiva, é salutar que o professor ajude o aluno a melhor desenvolver sua capacidade de percepção do mundo via leitura/escrita. Para tanto, ele deve re(aprender) a gostar de ler e escrever, a fim de melhor divulgar suas ideias. Contudo, para que isso ocorra, é fundamental que ele conheça melhor a sua língua e suas capacidades enquanto usuário dessa língua.

Gostar de escrever, conhecer melhor a sua língua significa ler e escrever com mais frequência. Mas de nada adianta esse esforço sem o *feedback* necessário por parte do professor, que deve ler, comentar, apontar pontos fortes e dificuldades no texto do estudante

da forma mais pontual possível! Sobre essa etapa do ensino-aprendizagem, Fino (2000, p.154) diz que

A construção do conhecimento pelo aprendiz acontece fundamentalmente quando ele está comprometido com a construção de qualquer coisa externa (a si próprio) ou, pelo menos, partilhável, como um castelo de areia, uma máquina, um programa de computador, um desenho, um poema.

Se desejamos contribuir para o sucesso escolar dos nossos estudantes, uma das finalidades da nossa intervenção será a de tentar levar os alunos a desenvolver competências diversas, por meio da explicitação clara da tarefa a ser cumprida, considerando seus conhecimentos anteriores, bem como aqueles adquiridos em verdadeiros cursos de escrita, baseados em teorias linguísticas e cognitivas para que os alunos façam uma utilização consciente desses conhecimentos, levando-os a produzir textos que possam ser considerados na construção de seus saberes.

Nesse contexto, a função do professor de escrita é muito mais que apenas ensinar regras gramaticais, visto que a linguagem é um instrumento de interação humana, de natureza comunicativa, o que serve para produzir efeitos de sentido entre os interlocutores, num contexto que respeite os fatores de ordem cognitiva, dialógica e textual.

Referências

FERNANDES, D. Resolução de Problemas: investigação, ensino, avaliação e formação de professores. **Sala do Professor**, 2005.

FINO, C. N. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. **FORUM Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira**, 1, 2, 2000. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>. Acesso em 12 ago. 2012.

GERALDI, J. W. [1980] Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. p.39-46.

HAYES, Jonh. R. Un nouveau modèle du processus d'écriture. (Traduzido por Gilles Fortier). In: BOYER, J.-P.; DIONNE, P. (Dir.), **La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture**. Montréal: Éditions LOGIQUES, 1995. p.49-72.

HAYES, J. R. *et al.* Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Dir.) **Advances in applied psycholinguistics, Vol. II: Reading, Writting and Language processing** Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p.176-240.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: L.W. GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R (Dir.) **Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach**

. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. p.31-50.

_____. A cognitive process theory of writing. **Composition and Communication**, 32. 1981. p.365-387.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation** (2. éd.). Montréal/Paris: Guérin/ESKA, 1993.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POISSANT, H. **Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2005.

POLYA, G. **Comment poser et résoudre un problème**. Paris: Éditions Jacques Gabay, 1965.

PRÉFONTAINE, C. **Écrire et enseigner à écrire**. Montréal: Éditions Logiques, 1998.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Written composition. In: WITTRICK, M. (Dir.), **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.

A EXPRESSÃO DE PASSADO EM TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS EM ESPANHOL POR APRENDIZES BRASILEIROS

Valdecy de Oliveira PONTES⁴

Resumo: Este trabalho trata dos usos linguísticos dos pretéritos perfeito e imperfeito nos planos semântico-sintático, semântico-lexical e textual-discursivo, em narrativas produzidas por professores de Espanhol em formação. Deram suporte a nossa proposta os pressupostos teóricos do Funcionalismo Linguístico, pesquisas sobre a aquisição do Aspecto verbal em Língua Estrangeira e estudos sobre o Aspecto Verbal. A análise realizada possibilitou-nos verificar que os alunos apresentaram algumas dificuldades no tocante aos usos linguísticos desses tempos verbais, que se deram, principalmente, no plano semântico-sintático: utilização do pretérito perfeito simples no lugar do pretérito perfeito composto, seguida pelo uso do pretérito perfeito simples ao invés do pretérito imperfeito.

Palavras-chave: Pretérito Perfeito. Pretérito Imperfeito. Ensino de Língua Espanhola.

Resumen: *Este trabajo trata de los usos lingüísticos de los pretéritos perfecto e imperfecto en los planos semántico-sintáctico, semántico-lexical y textual-discursivo, en narrativas producidas por profesores de Español en formación. Dieron soporte a nuestra propuesta las principales investigaciones sobre la adquisición del Aspecto verbal en la enseñanza de Lengua Extranjera, así como los estudios sobre el Aspecto Verbal y algunos aportes teóricos del Funcionalismo Lingüístico. El análisis realizado nos permitió verificar que los alumnos presentaron algunas dificultades en relación con los usos lingüísticos de esos tiempos verbales, que se dieron, principalmente, en el plano semántico-sintáctico: utilización del pretérito perfecto simple en lugar del pretérito perfecto compuesto, seguida por el uso del pretérito perfecto simple en lugar del pretérito imperfecto.*

Palabras-clave: *Pretérito Perfecto. Pretérito Imperfecto. Enseñanza de Lengua Española.*

⁴ Doutor em Linguística – UFC; Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC; Pesquisador do Grupo SOCIOLIN-CE/UFC. valdecy.pontes@ufc.br

Introdução

No processo de aprendizagem do Espanhol, os alunos deparam-se com várias dificuldades, tais como a diferença entre os verbos “ser” e “estar” e o emprego do pretérito imperfeito *versus* o perfeito. Para a distinção entre o pretérito perfeito (simplex e composto⁵) e o imperfeito, os professores, bem como os livros apresentam uma série de explicações que, em muitos casos, são muito gerais. Na maioria das vezes, mencionam que o pretérito perfeito expressa eventos terminados e que o imperfeito denota ações habituais e inacabadas, no passado.

Alguns autores têm estudado as diferenças entre os pretéritos perfeito e imperfeito em Espanhol, tais como Castañeda y Ortega (2001), Muñoz y Soto (2000). Para eles, a principal diferença reside no fato de o pretérito imperfeito indicar uma ação no passado, porém, sem informar a sua finalização, em contrapartida, o pretérito perfeito apresenta uma ação passada, cujo desfecho é informado. Conforme Masip (1999), é uma dificuldade para o aluno a utilização desses tempos, inclusive, de acordo com Alegre (2007), até mesmo os docentes, sendo nativos ou não, apresentam uma notável dificuldade na diferenciação desses tempos, no tocante aos usos.

Neste trabalho, abordaremos o uso destes pretéritos, em produções escritas por alunos universitários, futuros professores de Espanhol em formação, quando utilizam as formas dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo em Espanhol. Procuraremos descrever e explicar os usos linguísticos e apontar as dificuldades apresentadas por parte dos alunos do sexto semestre do Curso de Letras, habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, da UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Maria Elisa de Albuquerque Maia).

⁵ Segundo Vicente Masip (1999), entre os espanhóis há três terminologias de classificação dos verbos: a de Andrés Bello, e outras duas da Real Academia Española (RAE), a primeira de 1931 e a segunda de 1973. Trabalharemos com a última da RAE, pois é a utilizada, atualmente, como parâmetro para a elaboração dos livros didáticos. Dentro dessa classificação, optamos por nomear os pretéritos perfeitos de simplex e composto e não de pretérito indefinido e perfeito, pois julgamos a primeira designação mais coerente do ponto de vista semântico.

Os pretéritos perfeito e imperfeito em Espanhol

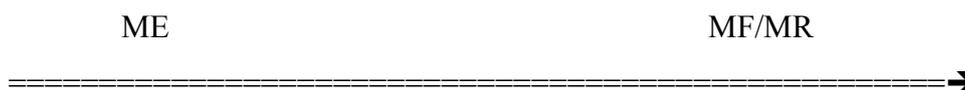
No que tange à questão da conceituação do tempo correlacionado aos sistemas de tempo verbal, Givón (1984) aponta dois traços como fundamentais: sequencialidade (sucessão de pontos, momentos) e ponto de referência (tempo do ato de fala). Segundo Coan (2003), a categoria tempo verbal codifica a relação entre dois pontos no tempo: o tempo de fala (ponto de referência universal) e o tempo do evento. A partir dessa caracterização, o tempo é concebido para registrar os acontecimentos com as suas respectivas relações cronológicas. Nesse caso, conforme Coan (2003), o tempo verbal figura como uma das várias estratégias utilizadas com o objetivo de mapear o tempo nas línguas em geral.

Para a caracterização de situações na linha temporal, ao tratar dos verbos do inglês, Reichenbach (1947) propõe três momentos:

- a) momento de fala, MF;
- b) momento da realização da ação expressa pelo verbo (momento do evento), ME;
- c) momento de referência, MR.

A partir de Reichenbach (1947), propomos os seguintes diagramas para os pretéritos sob análise:

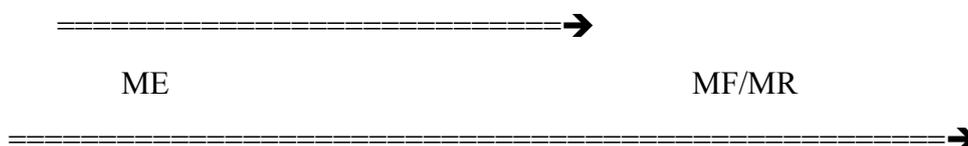
Pretérito perfeito simples/indefinido:



(1) Juan estuvo ayer en Ávila. (Juan esteve ontem em Ávila).

O pretérito perfeito simples expressa fatos localizados em uma zona temporal anterior (ME) àquela em que se encontra o falante, ou seja, anterior ao momento de fala (MF) e ao momento de referência (MR), os quais ocupam o mesmo lugar na linha temporal, conforme o diagrama acima.

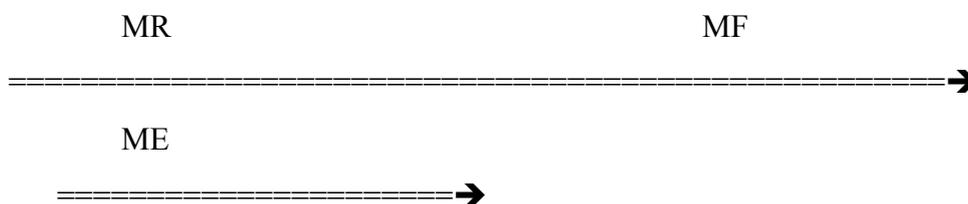
Pretérito perfeito composto:



(2) Este año Juan ha estado en Ávila. (Este ano Juan esteve em Ávila).

O pretérito perfeito composto refere-se também a fatos passados, mas que têm relação com a zona temporal em que se encontra o falante, ou seja, o momento do evento (ME) relaciona-se ao momento de fala (MF) que, por sua vez, ocupa o mesmo lugar na linha temporal que o momento de referência (MR), conforme o diagrama acima.

Pretérito imperfeito:



(3) Juan estaba ayer en Ávila. (Juan estava ontem em Ávila).

O pretérito imperfeito expressa fatos localizados em um tempo anterior àquele em que se encontra o falante, mas os fatos são relatados em seu desenvolvimento e não há informação sobre a sua conclusão. Desse modo, o momento de referência (MR) é anterior ao momento de fala (MF) e o momento do evento (ME) inicia-se no momento de referência (MR), seguindo um contínuo na linha temporal, porém sem um ponto que demarque a sua finalização, conforme o diagrama acima.

Segundo Alegre (2007), o que deve ficar claro em relação ao imperfeito é que, quando nos referimos a ações não acabadas, fazemos referência a um dado momento do passado, mas, no momento atual, a ação, que não foi concluída naquele momento do passado a que fizemos referência, já deve ter sido concluída ou deixada de lado, ou seja, não podemos afirmar,

categoricamente, que uma ação expressa pelo pretérito imperfeito não foi concluída em um momento posterior. Na próxima seção, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

Metodologia

Para a realização desta investigação, foi escolhido um grupo formado por 14 alunos do sexto semestre do Curso de Letras, habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da UERN – Campus Maria Elisa de Albuquerque Maia. Esta é a primeira turma em formação do Curso de Letras, habilitação em Língua Espanhola e respectivas Literaturas de Língua Espanhola. A pressuposição é de que esse grupo possui um nível avançado de domínio da Língua Espanhola, por se tratar de futuros professores dessa língua. Vale salientar, ainda, que os alunos não tinham nenhuma experiência prévia com o estudo de Espanhol antes do Curso de Letras e que já cursaram 2340 horas, das 3600 que compõem o currículo, composto por 80% de disciplinas de Espanhol, incluindo duas disciplinas de Produção Textual em Língua Espanhola.

Com o objetivo de coletar os dados, foram utilizadas três propostas de produção de textos narrativos, pois, a narração propicia uma maior ocorrência das formas verbais nos pretéritos perfeito e imperfeito do Indicativo em Espanhol. As propostas foram extraídas de livros didáticos direcionados para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, porque os sujeitos envolvidos na pesquisa utilizaram, no decorrer de sua formação, o livro didático como um dos principais recursos na sua aprendizagem. Adotamos dois critérios para a seleção dos livros: apresentarem uma quantidade significativa de propostas de tipologia predominantemente narrativa e serem atuais – editados entre 2004 e 2009. As propostas são:

1) Livro didático “Pasaporte” (vol.02- 2008, p. 46.)

ARAGÓN, Matilde Cerrolaza; GILI, Óscar Cerrolza. **Pasaporte**. V.2. Madrid: Edelsa, 2008.

Cuenta un acontecimiento sorprendente de tu vida. Puede ser real o imaginario./ Conta um acontecimento surpreendente de tua vida. Pode ser real ou imaginário.

a) Conociste a alguien famoso./ Conheceste a alguém famoso.

b) Estuviste en una fiesta fantástica./ Estiveste em uma festa fantástica.

2) Livro didático “Español en marcha” (vol. 04- 2007, p. 82.)

VIUDEZ, Francisco Castro; DIEZ, Ignacio Rodero. **Español en marcha**. V.4. 2. ed. Madrid: SGEL, 2007.

c) Escribe una historia que te haya ocurrido en algunos de tus viajes./ Escreve uma história que aconteceu com você em algumas de suas viagens

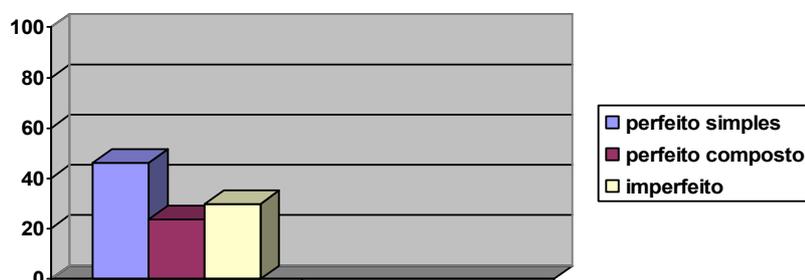
Dessa forma, cada aluno escreveu três produções, totalizando, no geral, um *corpus* de 42 produções escritas. Cabe salientar que, no processo de escritura dessas produções, foi gerada uma reflexão acerca de cada tema proposto, o que auxiliou cada aluno na sua produção. Seguimos, assim, a metodologia para o ensino da escrita em Espanhol, proposta por Alonso (2003), que trabalha a partir de uma perspectiva pragmático-discursiva, ou seja, leva em consideração o contexto comunicativo, bem como o destinatário e o objetivo de cada produção.

Para avaliar se houve inadequação em relação aos usos dos pretéritos, tomamos por base o aporte teórico sobre esses tempos, explicitado na primeira seção deste artigo, e a avaliação dos equívocos dos alunos, realizada por 10 professores de Espanhol graduados há, no mínimo, 3 anos e com experiência no ensino de Língua Espanhola a brasileiros. O objetivo, na aplicação da referida avaliação, foi o de verificar se os equívocos produzidos pelos alunos interferem na compreensão da mensagem em uma situação real de interação verbal, dentro de um contexto comunicativo. Vejamos os usos dos pretéritos em textos narrativos por alunos brasileiros no contexto universitário.

Distribuição dos pretéritos perfeito (simple e composto) e imperfeito e inadequações em relação aos seus usos linguísticos nas narrativas

A distribuição das formas verbal, nas narrativas analisadas, em relação aos tempos enfocados em nossa pesquisa, se deu de forma diversificada. Ilustramos as ocorrências, a partir do gráfico 1:

Gráfico 1: Ocorrência de Perfeito e Imperfeito nas narrativas (%)



Das 764 formas analisadas, obtivemos 354 formas do pretérito perfeito simples, ou seja, 46,3%. O perfeito composto, por sua vez, apareceu 181 vezes, o que equivale a 23,7%. Já de imperfeito, encontramos 229 dados, 30% do total. A partir desse resultado, podemos observar a predominância de formas do perfeito simples que, por sua vez, expressa um tempo passado que não mantém relação com o presente. Em contrapartida, encontramos um menor percentual de formas do pretérito perfeito composto. Podemos atribuir esse resultado ao fato de esse tempo ser pouco utilizado na língua materna dos alunos, no caso falantes nativos de Português. Esse tempo, em Espanhol, conforme os teóricos, expressa fatos no passado que mantêm relação, de algum modo, com o momento de enunciação do usuário da língua.

No que tange à questão das dificuldades em relação ao uso dos pretéritos, ilustramos os equívocos cometidos pelos alunos, ao utilizar um tempo verbal em lugar de outro. Vejamos, no gráfico, a ilustração desses resultados em relação aos pretéritos.

Gráfico 2: Ocorrência de equívocos em relação às formas do Perfeito e Imperfeito (%)



Do total de 16 formas utilizadas de forma inadequada, de acordo com a gramática normativa, obtivemos um maior percentual com as formas do pretérito perfeito simples com 9 formas, ou seja, 53% do total. Em segundo lugar, tivemos as formas do pretérito perfeito

composto com 4 ocorrências, o que equivale a 25% do total de formas. Já com o imperfeito, encontramos 3 formas, 22% do total.

Análise dos resultados

Os dados obtidos em relação aos pretéritos perfeito simples e composto confirmam o que diz a literatura em relação à aprendizagem de Espanhol por alunos brasileiros. De acordo com Briones (2001), é difícil para o aluno brasileiro delimitar com total precisão o uso do pretérito perfeito simples e composto.

Por outro lado, de acordo com o teste realizado com os professores de Espanhol, os equívocos gerados na eleição de um tempo verbal ao invés de outro comprometeriam o entendimento da mensagem por parte do receptor, em um contexto de interação verbal, em apenas 5 ocorrências. Dos 16 equívocos, selecionamos 3, para análise.

(4) En aquél momento, él me **miró** y le **he dicho** la verdad./ Naquele momento, ele me olhou e eu lhe disse a verdade.

Neste exemplo, o aluno deveria ter utilizado o pretérito perfeito simples para a segunda forma, já que o marcador temporal é “naquele tempo”, pois a utilização do primeiro tempo no perfeito simples deixa claro, para o interlocutor, que o usuário se refere a fatos no passado que não mantêm relação com o momento da enunciação.

Com relação ao uso dos pretéritos perfeito e imperfeito, segundo a grande maioria dos teóricos, a principal diferença reside no fato de o pretérito imperfeito indicar uma ação no passado, porém, sem informar a sua finalização, por outro lado, os pretéritos perfeitos apresentam uma ação passada cujo desfecho é conhecido pelo interlocutor da mensagem. A ocorrência de equívocos, por parte dos alunos ao utilizar as formas do pretérito perfeito em lugar do imperfeito e vice-versa, corrobora o que afirma Masip (1999). Segundo ele, é uma dificuldade para o aluno a utilização desses tempos. Vale salientar, ainda, que, de acordo com Alegre (2007), até mesmo os docentes, sendo nativos ou não, apresentam uma notável dificuldade na diferenciação desses tempos, no tocante aos seus usos. Vejamos um exemplo, a seguir, de um equívoco encontrado nas narrativas analisadas em nossa pesquisa:

(5) Todos los días **fui** a la univervdidad. / Todos os dias fui à universidade.

Nesse exemplo, em vez de o verbo **ir** ser utilizado no pretérito imperfeito, é utilizado no pretérito perfeito simples. Neste caso, o aluno, de acordo com a gramática normativa, deveria ter utilizado a forma imperfectiva “iba/ ia”, pois há a narração de um fato habitual e esse contexto pede uma forma imperfectiva. Além disso, temos o valor aspectual reiterativo, ou seja, o marcador “todos os dias”, que aporta para a repetição da ação, já que esta ocorre de forma contínua.

No entanto, de acordo com o teste, sobre as inadequações encontradas nas narrativas dos alunos, realizado com 10 professores de Espanhol, este equívoco não compromete o sentido da mensagem no discurso.

A escolha do pretérito perfeito simples, neste caso, faz alusão a um distanciamento do falante sobre o fato relatado. Nesse sentido, a intenção do falante em relação ao seu interlocutor, dentro de um contexto comunicativo, não é a de expressar a reiteração da ação de “ir”, o que denotaria com o uso do pretérito imperfeito, e sim, a de apontar a pouca importância que dá, em seu discurso, para tal fato. O que podemos inferir, a partir da eleição do pretérito perfeito simples, nesse contexto de interação, é um considerável distanciamento por parte do falante com relação ao fato da enunciação.

Por outro lado, sabemos que a gramática normativa impõe a eleição de um tempo ou outro em certos contextos sintático-semânticos, sem possibilidade de escolha. Nesse sentido, não há dúvida de que, nos mais diversos contextos de interação verbal, os critérios sintático-semânticos parecem impor uma única possibilidade de uso que foi sancionada pela norma. Porém, o complexo plano discursivo pode justificar uma escolha pouco habitual, dependendo do contexto comunicativo.

Vejamos, agora, um exemplo de uma situação oposta, ou seja, a utilização de uma forma imperfectiva em lugar de uma forma perfectiva:

(6) Un tiempo después, **salíamos** del hospital y vimos a mi hermano. / Um tempo depois, saíamos do hospital e vimos meu irmão.

Nesse exemplo, há a utilização de uma forma imperfectiva, quando o contexto pede uma forma perfectiva. O marcador “um tempo depois” e a outra forma verbal no perfeito simples requerem o mesmo tempo verbal, logo, o interlocutor da mensagem deduz que se trata de um fato passado e que houve a culminação deste, portanto, o mais adequado seria utilizar a forma do pretérito perfeito simples “salimos / saímos”.

De acordo com o teste realizado com os professores de Espanhol, este equívoco compromete a mensagem. A intenção do falante em seu discurso é a de expressar a simultaneidade de duas ações, ambas realizadas no passado. Nesse sentido, há um equívoco no que tange ao propósito comunicativo do falante ao seu interlocutor, pois há uma inadequação das ações no eixo temporal, o que prejudica o entendimento, já que pelo enunciado, o receptor não vai atribuir o caráter simultâneo para as duas ações, embora possa atribuir-lhes caráter cotemporal.

A maioria das inadequações se deu pela utilização do pretérito perfeito simples no lugar do pretérito perfeito composto, seguida pelo uso do pretérito perfeito simples ou composto ao invés do pretérito imperfeito. Em alguns contextos que exigiam as formas do pretérito perfeito simples, houve a substituição pelo perfeito composto e pelo imperfeito.

No tocante ao tipo de narrativa sugerida para a produção, pudemos constatar que os alunos obtiveram maior exatidão, no que tange à utilização dos pretéritos perfeitos (simples e composto) e imperfeito, nas narrativas em que tiveram a oportunidade de expressar livremente as suas experiências, como foi o caso da proposta 3. Em contrapartida, apresentaram mais inadequações na narrativa fictícia da proposta 2. Podemos sugerir que, para o aluno, neste estudo, foi mais natural a utilização dos pretéritos em contextos elaborados, a partir de sua experiência pessoal. Por outra parte, foi mais difícil o emprego desses tempos em contextos criados, a partir de uma proposta fictícia delimitada.

Considerações sobre o ensino dos pretéritos

A partir do que foi exposto, podemos afirmar, com base nos resultados obtidos, que as formas perfectivas, geralmente, são responsáveis pela progressão das ações da narrativa. Desse modo, elas compõem o núcleo da narrativa, ou seja, atuam como figura. Por outro lado, as formas do imperfeito desempenham, na narrativa, as funções de descrever, comentar, informar detalhes, observar ações, ou seja, dão o suporte necessário para as ações principais da narração. Logo, atuam, na maioria dos casos, como fundo, conforme Hopper e Thompson (1980). Nesse sentido, temos uma organização das ideias a partir de uma hierarquia construída com base na distinção discursiva entre informação principal e secundária. Vale destacar, ainda, que é fundamental o aluno ter esse conhecimento, para a produção textual, já que uma das premissas necessárias para que se produza um bom texto é saber organizá-lo de forma

coesa e coerente. Nesse sentido, um estudo sobre os pretéritos, sob esta perspectiva discursiva, ajudaria o aluno a sequenciar de forma adequada o conteúdo do seu discurso oral e/ou escrito. Além disso, ele poderia refletir sobre os efeitos de sentidos e sobre as funções das formas perfectivas e imperfectivas presentes nos textos narrativos.

Por último, queremos fazer algumas considerações sobre o ensino de temas gramaticais em aulas de Língua Espanhola, como os pretéritos perfeito e imperfeito. Os professores necessitam considerar que a língua não somente se explica e se entende em termos de gramática, como, por exemplo, preconizavam as propostas baseadas nos métodos de ensino tradicional, Audio-oral ou Direto. O que defendemos é que haja um equilíbrio nas apresentações dos temas gramaticais, estes não devem ser o único foco do ensino, nem ocorrer de forma isolada, servindo-se unicamente de exemplos fixos, que resultam improdutivos para uma aprendizagem efetiva, na qual o aluno se sinta seguro na hora de se comunicar em uma situação real. Nesse sentido, muito se tem insistido no emprego do método comunicativo para o ensino de uma língua estrangeira. Esse método, segundo Santos Gargallo (1999), apresenta (em sua forma clássica) uma sequência que se pode desenvolver nas aulas de Língua Estrangeira (apresentação de conteúdos, prática e produção livre). No momento de apresentação dos conteúdos, no entanto, não há por que renunciar a compreensão de regras explícitas em um maior ou menor grau de abstração. Mediante uma metalinguagem adequada ao nível dos estudantes, oferecer alguns exemplos, circunscritos ou não ao nível oracional, e, em uma terceira etapa, propor uma série de contextos linguísticos nos quais, de forma imediata, se avalie o grau de compreensão e de internalização das formas de uso da regra.

A preocupação está em que se consolidem duas etapas distintas, mas indissociáveis, no processo de aquisição da Língua Estrangeira: a interiorização de suas regras e a posterior automatização das mesmas. Neste sentido, duas questões são importantes: a) se pensamos que a proposta de apresentação formal de uma regra pode ser aproveitável no ensino de uma Língua Estrangeira, em que momento será oportuno introduzi-la? b) Com relação à metalinguagem, ressaltamos a relevância de explicação pragmático-discursiva para a compreensão do funcionamento das estruturas linguísticas.

Conclusão

Podemos verificar que a maioria das inadequações deu-se pela utilização do pretérito perfeito simples no lugar do pretérito perfeito composto, seguida pelo uso do pretérito perfeito simples ao invés do pretérito imperfeito. Destacamos, ainda, que, nos contextos em que eram exigidas as formas do pretérito perfeito simples houve, em alguns casos, a substituição pelo perfeito composto (4 dados) e pelo imperfeito (3 dados). Se levarmos em consideração a quantidade de dados analisados, houve poucos equívocos no uso dos três pretéritos.

A partir dessas informações, podemos constatar que, em relação à produção textual, os alunos obtiveram maior êxito no que tange à utilização dos pretéritos perfeitos (simples e composto) e imperfeito, nas narrativas em que tiveram a oportunidade de expressar livremente as suas experiências, como foi o caso da proposta 3. Em contrapartida, apresentaram mais inadequações na narrativa fictícia da proposta 2. Podemos sugerir que, para o aluno, neste estudo, foi mais natural a utilização dos pretéritos em contextos elaborados a partir de suas experiências pessoais. Por outra parte, foi mais difícil o emprego desses tempos em contextos fictícios, criados a partir de uma proposta delimitada. Faltam, no entanto, pesquisas em relação à produção escrita em Espanhol como Língua Estrangeira que analisem as diferenças entre o emprego dos pretéritos, em narrativas pessoais e de ficção.

Julgamos que seria importante, em futuras pesquisas, ampliar o presente estudo, incluindo mais participantes e acrescentando narrativas orais para compará-las com as escritas. Além disso, outros fatores, que não foram incluídos aqui, podem gerar importantes desdobramentos em estudos de natureza funcionalista, tais como os valores de significação das formas perifrásticas aspectuais em Espanhol. Por fim, não resta dúvida de que a análise dos usos linguísticos dos pretéritos perfeito e imperfeito pode dar margem a importantes e intrigantes questões de pesquisa e pode contribuir para o ensino de produção textual em Espanhol.

Referências

ALEGRE, Blanca Palacio. **El tratamiento de los tiempos del pasado en E/LE (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto) tomando como referencia el manual aula internacional.**

74 p. Memoria de la Universidad Nebrija, Facultad de Filología, Departamento de Filología Española I, 2007.

ALONSO, María Cibeles González Pellizzari. La importancia de la escrita en la enseñanza del E/LE. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. São Paulo: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, 2003. p.121-142.

ARAGÓN, Matilde Cerrolaza; GILI, Óscar Cerrolaza. **Pasaporte**. V.2. Madrid: Edelsa, 2008.

BRIONES, Ana Isabel. **Dificultades de la Lengua Portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado**: estudio contrastivo. Madrid: Ariel, 2001.

COAN, M. **As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função (ões)-forma(s) em tempo real e aparente**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística)- Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GIVÓN, Talmy. Verbal Inflections: Tense, Aspect, Modality and Negation. In: **English Grammar: a functional-based introduction**. Vol I e II. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1984.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. **Transitivity in Grammar and Discourse**. *Language*, vol. 56, nº 2: p. 251-299, 1980.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños**. Barcelona: Difusión, 1999.

MUÑOZ, D.; SOTO, G. **Construcciones medias de alta transitividad en el español: un enfoque cognitivo-discursivo**. *Lenguas modernas*, vol. 27-26: p. 185-208, 2000.

REICHENBACH, Hans. The tenses of verbs. **Elements of Symbolic Logic**. New York: Macmillan Company, 1947.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

VIUDEZ, Francisco Castro; DIEZ, Ignacio Rodero. **Español en marcha**. V.4. 2. ed. Madrid: SGEL, 2007.

A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NA ESCRITA DO TEXTO CIENTÍFICO

Rosângela Alves dos Santos BERNARDINO⁶

José Cezinaldo Rocha BESSA⁷

Ilderlandio Assis de Andrade NASCIMENTO⁸

Jorge Luis Queiroz CARVALHO⁹

Resumo: Neste trabalho, analisamos a responsabilidade enunciativa em textos científicos. Elegendo a categoria dos fenômenos de modalização autonímica da proposta teórico metodológica da Análise Textual dos Discursos (ATD) formulada por Adam (2008) e dialogando com os pressupostos de Authier-Revuz (1998; 2004) acerca dessa categoria, analisamos, qualitativamente, artigos científicos produzidos por estudantes de curso de Letras de uma instituição de ensino superior pública. Concluímos que, de tanto reproduzirem outras vozes e de recorrerem aos pontos de vista dos outros, os estudantes de Letras tendem a revelar, na maioria das vezes, uma posição de concordância em relação ao dizer de outrem.

Palavras-chave: Artigo científico. Estudante de Letras. Não coincidências do dizer. Responsabilidade enunciativa.

Abstract: *In this work we analyze the enunciative responsibility in scientific texts. We elect the category of the autonymous modalization from the theoretical and methodological proposal of Textual Analyses of Speech formulated by Adam (2008) and dialoguing with the assumptions of Authier-Revuz (1998; 2004) about this category, we analyze qualitatively, scientific essays produced by Letras students of a public higher education institution. We conclude that, in both reproduce other voices and resorting to the other's points of view,*

⁶Professora do Departamento de Letras do *Campus* de Pau dos Ferros/UERN. Mestre e doutoranda em Estudos da Linguagem/UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto/GPET. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail rosangelabernardino@uern.br.

⁷Professor do Departamento de Letras do *Campus* de Pau dos Ferros/UERN. Mestre em Estudos da Linguagem/UFRN. Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa/UNESP/FCLar. Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto/GPET. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail cezinaldobessa@uern.br.

⁸Graduando do Curso de Letras, habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto/GPET. Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: ilderlandionascimento@yahoo.com.br.

⁹Graduando do Curso de Letras, habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Bolsista PIBIC/UERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto/GPET. Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: jorgecarvalho15@gmail.com.

Letras students tend to reveal, in most cases, a position of agreement in relation to the word of others.

Keywords: Scientific essay. Letras student. Non-coincidences of saying. Enunciative responsibility.

Introdução

O interesse por estudar o texto produzido no contexto acadêmico-científico ganha cada vez mais espaço e várias são as abordagens teóricas que o tomam como objeto de investigação. Sob o enfoque textual e discursivo, testemunhamos, por exemplo, os estudos de Matencio (1997), Rodrigues (2003), Boch e Grossman (2002), Ramires (2007), entre outros. A partir da análise de gêneros acadêmicos diversos, tais pesquisas apontam questões que têm preocupado professores e demais pesquisadores da área, principalmente aqueles que trabalham com o ensino e a produção textual no universo acadêmico. Os problemas constatados são os mais diversos, abrangendo, entre muitos outros, aqueles referentes aos modos de introduzir, citar, comentar, parafrasear, explicar, retomar e interpretar o dizer do outro, bem como posicionar-se em relação a esse dizer.

Neste trabalho, o foco recai especificamente sobre os pressupostos da Linguística Textual (LT) e, mais precisamente, no seu quadro teórico da Análise Textual dos Discursos (ATD), a partir da abordagem teórico-metodológica proposta por Adam (2008) acerca da *responsabilidade enunciativa*.

Partindo dos pressupostos da ATD, alguns estudos já foram desenvolvidos, sobretudo após a tradução, para o português, da obra de Adam (2008) intitulada *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. Pode-se mencionar, por exemplo: Passeggi *et al* (2010), que abordam as principais categorias da ATD e as aplicam à análise do discurso político, literário e acadêmico e Rodrigues (2009), que analisa a responsabilidade enunciativa em gêneros discursivos produzidos por estudantes da graduação em Letras; entre outros. Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (PASSEGI *et al.*, 2010), na verdade, analisam o discurso político, mais precisamente o discurso de renúncia, com base em categorias como a representação discursiva, a responsabilidade enunciativa.

Com o propósito de colaborar para a divulgação e fortalecimento da ATD entre as linhas de investigação dos estudos da linguagem no Brasil, o trabalho aqui apresentado toma como objeto de estudo o texto acadêmico-científico, especificamente o artigo científico produzido por estudantes do Curso de Letras, objetivando examinar as marcas da responsabilidade enunciativa mobilizadas por esses estudantes na construção de sentidos do texto, tomando como recorte a categoria dos fenômenos de modalização autonímica. Com isso, buscamos responder às seguintes questões: (i) que marcas linguísticas assinalam a responsabilidade enunciativa na escrita dos artigos científicos e como são mobilizadas? (ii) De que modo o estudante se posiciona em relação aos pontos de vista inscritos no texto? Ao responder essas questões, mostramos como os sentidos do texto acadêmico-científico são construídos, no que se refere ao diálogo com as diversas vozes que o atravessam.

Assim, este estudo se faz relevante por permitir estudar um importante aspecto referente à escrita acadêmico-científica – que é o fenômeno da responsabilidade enunciativa – podendo, assim, contribuir para o ensino de textos na Universidade, tendo em vista que esse é um aspecto ainda não abordado nos manuais de metodologia científica, nem está contemplado como conteúdo em ementas de componentes curriculares dos cursos de Letras voltados à produção de textos.

Como suporte teórico, este estudo apoia-se em pressupostos da ATD (ADAM, 2008), retomando a noção de responsabilidade enunciativa, que será discutida em diálogo com os estudos de Passeggi et al. (2010) e de Rabatel (2009). Além disso, utilizamos como categoria de análise *os fenômenos de modalização autonímica*, seguindo os estudos de Authier-Revuz (1998; 2004), autora a quem Adam (2008) nos indica como fonte de referência, em especial, no que concerne ao estudo das não coincidências do dizer como marcas da responsabilidade enunciativa.

Esta pesquisa é de natureza descritiva e interpretativa, que se orienta, principalmente, por uma abordagem qualitativa. Para esta pesquisa, selecionamos dez artigos científicos produzidos por estudantes graduandos em Letras e publicados no VII Colóquio de Professores de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura (CMELP). Selecionamos artigos produzidos preferencialmente por estudantes dos períodos finais do curso, ou seja, do 7º e 8º períodos, e cuja temática estivesse vinculada à área dos estudos linguísticos do texto e do discurso.

Estruturamos este trabalho procurando, primeiramente, fazer algumas considerações sobre a ATD e, posteriormente, discutir sobre a responsabilidade enunciativa no âmbito dessa abordagem teórica, adotando, também, os postulados de Rabatel (2009). Em seguida, apresentamos a seção de análise dos dados, onde procuramos atender aos objetivos elencados anteriormente, estudando as formas de materialização da responsabilidade enunciativa com base na categoria dos fenômenos de modalização autonímica.

Considerações teóricas sobre a Análise Textual dos Discursos (ATD)

Adam (2008) afirma que a ATD surge para responder questões não alcançadas pelas teorias existentes no campo dos estudos do texto e do discurso. Esse ponto é defendido pelo autor logo na introdução de sua obra *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, a qual tem como fio condutor a formulação de uma “teoria da produção co(n)textual de sentidos, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2008, p.23).

A proposta de Adam (2008) tem como ponto central analisar textualmente os discursos, partindo do princípio de que os textos orais e escritos materializam-se nos mais diversos gêneros textuais. O autor delinea, para a ATD, uma abordagem que considere tanto o plano linguístico, como propõe a Linguística textual, quanto o plano dos discursos. Esses dois planos são apresentados de modo articulados, fazendo com que a abordagem de análise da ATD abarque a complexidade do texto/discurso.

Para elaborar sua proposta, Adam (2008) retoma as contribuições de Saussure e de Benveniste acerca dos estudos da linguagem. Fazendo exame de notas de aulas de Saussure, que vê a “língua como um estoque ou depósito de signos-palavras”, Adam (2008, p.32) entende que: “A definição do discurso como ligação entre conceitos revestidos de uma forma linguística deixa em aberto a questão da natureza e da extensão desses encadeamentos.” Assim, o autor entende que, em Saussure, o discurso era visto como uma ligação entre signos. Esses signos estariam já postos na língua e esperavam serem postos em funcionamento. Já em Benveniste, Adam (2008, p.34) diz que se tem a primazia da “realização do discurso, o que ele [Benveniste] vai progressivamente designar como *enunciação*”. Segundo Adam (2008), Benveniste privilegiou o discurso e não o sistema, ao entender que a enunciação é fluxo comunicativo sempre em andamento e o enunciado é o produto dele resultante.

Feito esse levantamento teórico em torno dos estudos linguísticos, Adam (2008) se propõe a explicar o lugar da Linguística textual na Análise do discurso, visto que, desde seu surgimento, a análise das práticas discursivas e a Linguística textual se desenvolveram de modo autônomo e paralelo. Desse modo, Adam (2008, p.43) afirma que busca “articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)”. Ao mesmo tempo, a ATD postula uma “separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise de discurso, definindo a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas” (ADAM, 2008, p.43). Articulando, portanto, as propostas dessas duas abordagens, Adam (2008) inova ao situar a Linguística textual no quadro mais amplo da Análise de discurso.

Ao propor esse plano de abordagem, Adam (2008, p.24) deixa claro que “não propõe uma teoria unificada original, mas as grandes linhas de uma abordagem decididamente eclética.” As categorias apresentadas e exemplificadas por esse estudioso, portanto, não são esgotadas em suas possibilidades de análise, mas são *grandes linhas* que se desdobram em vários aspectos ou categorias. Desse modo, ao propor essa possibilidade de análise de texto, ele abre leques diversos de abordagens do texto/discurso, considerando essa teoria integrada, que coloca a LT e a AD como partes de uma única proposta unificada de análise de texto.

Além disso, a proposta da ATD retoma “uma definição da textualidade como conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significativo” (ADAM, 2008, p.25). Desse modo, são considerados não apenas os elementos linguísticos, mas também os sujeitos, os encadeamentos, os co(n)textos na produção de sentidos de um determinado texto.

Em leitura dos estudos de Adam (2008), Passeggi *et al.* (2010, p.263) dizem que “a análise Textual dos Discursos pretende responder à demanda de propostas concretas para a análise de textos, apresentando uma ‘reflexão epistemológica e uma teoria de conjunto’”. Essa proposta surge do fato de ser o texto um *objeto empírico complexo*, necessitando de um *novo quadro de conceitos das diferentes ciências da linguagem*.

A proposta de Adam (2008) é, portanto, relevante por apresentar essa abertura na análise de textos concretos, resultando de um forte diálogo com as teorias enunciativas e com as duas vertentes teóricas aqui citadas, LT e AD, recolocando-as em novas categorias de análises e, assim, possibilita abarcar o estudo do texto em sua complexidade.

Ao apresentar os contornos da ATD, Adam (2008) elabora diversos esquemas que ilustram o lugar da LT dentro do quadro mais amplo da análise dos discursos. Em um dos esquemas, conforme a interpretação de Passeggi *et al.* (2010, p. 268), embora não esteja explícito em Adam (2008), as dimensões semântica, enunciativa e argumentativa do plano textual “são abordadas com base na proposição-enunciado, isto é, no enunciado mínimo”. Esses enunciados mínimos, chamados de proposição-enunciado, ligam-se entre si, através das operações de ligação, a fim de formar unidades textuais maiores, como períodos, sequências e planos de texto.

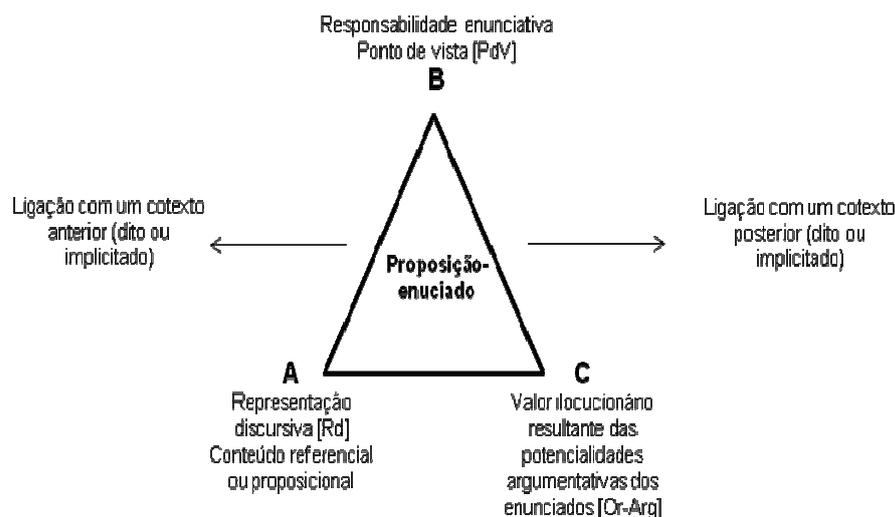
A proposição-enunciado pressupõe, ainda, a existência de três dimensões complementares, a saber: a representação discursiva, que diz respeito à construção de sentido das proposições-enunciadas, baseando-se no princípio de que a linguagem faz referência e requer uma atividade de interpretação das proposições também por parte de locutores; a responsabilidade enunciativa, que dá conta do desdobramento polifônico, nos mostrando quem são os responsáveis pelos pontos de vista citados; e o valor ilocucionário, responsável por conferir à proposição-enunciado sua potencialidade argumentativa. A seguir, nos deteremos no estudo da responsabilidade enunciativa, vista como uma das dimensões da proposição-enunciado.

A responsabilidade enunciativa sob duas perspectivas

Coltier, Dendale e Brabanter (2009) apresentam a responsabilidade enunciativa ou *responsabilização* como um conceito que vem sendo discutido ao longo dos tempos por diferentes pesquisadores e que, devido a isso, recebeu definições teóricas bastante divergentes. Nesta seção, dado o enfoque do nosso trabalho, o estudo da responsabilidade enunciativa tomará como base os pressupostos de Adam (2008) e de Rabatel (2009). Convocamos esses dois autores tendo em vista que estudaremos a responsabilidade enunciativa como uma das dimensões da unidade textual de base da ATD e também pelo fato de encontramos um ponto em comum no modo como esses dois autores concebem a responsabilidade, tendo em vista a possibilidade de assunção e imputação dos pontos de vista (PdV).

Adam (2008) trata a responsabilidade enunciativa como uma das dimensões elementares da unidade textual, a proposição-enunciada, concebida por ele como “uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação,

portanto, como um *enunciado mínimo*” (ADAM, 2008, p.106). Nesses termos, a proposição-enunciada “é produzida por um enunciador inseparável de um co-enunciador” (ADAM, 2008, p.108) e pressupõe a existência de três dimensões complementares que nos mostram que não existem enunciados isolados, mas sim, que eles se interligam através de co(n)textos. Para elucidar melhor essa questão, recorreremos ao seguinte esquema elaborado pelo autor:



Fonte: Passeggi *et al* (2010, p.299), adaptado de Adam (2008, p.111)

Esse esquema nos mostra que a proposição-enunciada valida-se por meio de uma interrelação entre suas três dimensões. Nesse sentido, a validade da proposição-enunciada se realiza mediante a combinação entre uma representação discursiva [A] e a responsabilidade enunciativa/ponto de vista [B]. Essa combinação exige, ainda, como essencial, um valor argumentativo [C] que projete seu valor ilocucionário. É importante mencionar que esse esquema, embora produzido em forma de um triângulo, não tem como objetivo hierarquizar as dimensões constitutivas da proposição-enunciada, mas sim, mostrar que elas são interdependentes.

Nesse sentido, vemos a representação discursiva [A] ser posta em paralelo com o valor ilocucionário [C], tendo a responsabilidade enunciativa/ponto de vista [B] em uma posição interposta a ambos. Adam (2008), além disso, considera que a responsabilidade enunciativa liga-se através de cotextos anteriores e posteriores. O termo co(n)texto é utilizado “para dizer que a interpretação de enunciados isolados apoia-se tanto na (re)construção de enunciados à

esquerda e/ou a direita (co-texto) como na operação de contextualização” (ADAM, 2008, p.53).

Isso pode ser entendido levando em conta que Adam (2008) sugere que toda representação discursiva pressupõe a manifestação de um ponto de vista. Já o valor ilocucionário, resultante das potencialidades argumentativas, de acordo com esse autor, é indissociável de uma representação discursiva. Já no que se refere à responsabilidade enunciativa de uma proposição-enunciado, vemos que ela só assume sentido na relação com o valor argumentativo do mesmo.

Essa relação entre responsabilidade enunciativa e valor argumentativo, aliás, também ganha destaque nos estudos acerca a responsabilidade enunciativa propostos por Rabatel (2009), que nos diz que uma força ilocutória baixa não implica na não-assunção da responsabilidade enunciativa.

Rabatel (2009) entende que a força ilocutória, a qual é tratada por Adam (2008) como dimensão constitutiva da proposição-enunciada, independentemente da maneira pela qual se manifesta, não irá comprometer a responsabilidade enunciativa (RE). Para entender melhor essa questão, é preciso entrar numa discussão que aproxima o estudo Rabatel (2009) e o de Adam (2008), precisamente no tratamento da RE quanto a sua possibilidade de imputação. Adam (2008) nos mostra que existem PdV que são mobilizados por um primeiro locutor, sem que esse, necessariamente, os assuma. Rabatel (2009), mais explicitamente, defende a ideia de que a responsabilidade enunciativa diz respeito apenas aos conteúdos em que um primeiro locutor/enunciador (L1/E1) julga como válidos e assume em seu discurso.

Nesse sentido, Rabatel (2009) reconfigura alguns dos conceitos de responsabilidade enunciativa, propondo que a RE diz respeito ao enunciador primário. Isso, no entanto, não implica dizer que a RE não se relaciona com os segundos enunciadores. É nessa perspectiva que ele elabora a hipótese de uma quase responsabilidade enunciativa (ou quase-PEC, em francês), que diz respeito aos casos em que o ponto de vista é imputado a um segundo enunciador (e2), ou seja, quando outro é apontado como a fonte e enunciador responsável pelo dizer. A responsabilidade por imputação, assim, é atrelada ao dizer de uma fonte exterior ao primeiro locutor-enunciador (L1/E1). Isso, no entanto, não impede que o posicionamento desse L1/E1 seja demarcado, uma vez que é através da quase-responsabilização que esse mesmo L1/E1 poderá se posicionar e assumir o seu próprio ponto de vista posteriormente.

Assim, tendo configurado o conceito de imputação para os casos em que L1/E1 não assume os PdV mobilizados, Rabatel (2009) distingue três formas de posicionamento com o PdV do outro, que seriam: o acordo, o desacordo e a neutralidade. Essas formas de interagir com o PdV alheio e fazer materializar a responsabilidade enunciativa, seja nas suas possibilidades de assunção ou de imputação, podem ser demarcadas, segundo Adam (2008), por diferentes categorias. Adam (2008), em seus estudos, aponta oito categorias que permitem a materialização da responsabilidade enunciativa, são elas: índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, tempos verbais, modalidades, diferentes tipos de representação de fala, indicação de quadros mediadores, fenômenos de modalização autonímica e indicações de um suporte de percepções de pensamentos relatados.

Essas categorias dialogam com pontos de vistas teóricos que nem sempre pertencem a uma mesma abordagem. Isso é indicado pelo próprio Adam (2008) quando menciona, em cada categoria, sua base fundamental. A título de exemplo, citamos a categoria *os diferentes tipos de representação da fala* que encontra embasamento teórico em Bakhtin (1990; 2006) e em estudos, por exemplo, de Maingueneau (2002; 2006). A categoria *as indicações de quadros mediadores* tem como referente teórico principal os estudos de Slatka Guentchéva (1994) e Authier-Revuz (1998; 2004). Já a categoria *as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos* encontra respaldo nos estudos de Philippe (2001) e Bergounioux (2004), enquanto que a categoria *os fenômenos de modalização autonímica*, que tomamos para análise nesse estudo, está inscrita nos postulados de Authier-Revuz (1998; 2004).

Desse modo, tendo em vista que o presente estudo contempla a categoria do *fenômeno da modalização autonímica*, apresentamos, no tópico que se segue, as categorias que compreendem o *fenômeno da modalização autonímica* ou *as não coincidências do dizer* (doravante NCD). As NCD compreendem, portanto, *unidades da língua* que marcam a responsabilidade enunciativa, conforme entende Adam (2008).

As não coincidências do dizer como categoria da responsabilidade enunciativa

Considerando que as NCD têm em Authier-Revuz (1998; 2004) como principal referência teórica, é necessário tecermos alguns comentários acerca desse fenômeno a partir dos estudos dessa autora. Authier-Revuz (1998; 2004) lista quatro tipos ou *pontos* de NCD, a

saber: (i) *pontos de não coincidências do discurso com ele mesmo*; (ii) *pontos de não coincidências interlocutiva*; (iii) *pontos de não coincidências entre as palavras e as coisas* e; (iv) *pontos de não coincidências das palavras com elas mesmas*. Segundo Authier-Revuz (2004), as categorias (i) e (ii) têm como base o dialogismo bakhtiniano e a interdiscursividade de Pêcheux; já as categorias (iii) e (iv) têm como base o discurso teórico da psicanálise freudo-lacanianana. Cabe dizer que as quatro categorias enunciativas possuem vários formatos linguísticas e se desdobram em sub-categorias diversas. Dito isto e tendo em vista a diversidade das formas linguísticas de cada categoria, apresentamos as *categorias principais* que assinalam o fenômeno da modalização autonímica.

(i) Da não coincidência do discurso consigo mesmo

Authier-Revuz (1998) entende a *não coincidência do discurso consigo mesmo* como constitutiva do discurso – em referência ao dialogismo bakhtiniano. Isso porque toda palavra, segundo a autora, é produzida no “meio” do já dito dos outros discursos e é habitada pelo discurso do outro. Segundo Authier-Revuz (1998), esse tipo de NCD permite especificar *tipos de fronteiras* entre si e o outro, possibilitando ao discurso produzir uma imagem de si mesmo. Ao manter o discurso do outro marcado, delimitado, o sujeito enunciator mantém, conseqüentemente, o discurso do outro distante do seu. Sobre esse aspecto, Authier-Revuz (2004, p. 183) postula que “através de um leque completo de relações com o outro – do acordo ou conflito – desenham no discurso o traçado que depende de uma ‘interdiscursividade mostrada’, de uma fronteira interior/exterior.” É evidente, nesse conceito, a ideia de fronteira que delimita um interior, aquilo que pertence ao ‘eu’ do discurso, daquilo que é exterior, o que pertence a outrem.

Como se percebe, esse tipo de NCD evidencia o fenômeno do dialogismo materializado no discurso, visto que traz as várias vozes que circulam no meio social para instaurar os sentidos. Esse “coral” de vozes, que circulam e penetram o discurso, faz com que o enunciator, o ‘eu’ de um dizer, tenha que reconhecer, marcar, o seu dizer em relação ao dito de outro, ou em relação ao dito de uma teoria, ou em relação ao dito em uma outra época, etc..

(ii) Da não coincidência interlocutiva

Authier-Revuz (2004) explica, inicialmente, que a *não coincidência interlocutiva* ocorre com *glosas* que especificam a maneira do dizer, evidenciando uma concordância dos dois interlocutores (enunciador e destinatário) quanto à *adequação da palavra, à coisa e à situação*. Segundo a autora, essa NCD procura “restaurar um UM de co-enunciação em pontos em que ele é ameaçado ou assume, nesse ponto, a não coincidência” (p.183).

A perspectiva aqui é a de que o sujeito enunciador, o ‘eu’, é dividido entre a representação que faz de si mesmo, ao se assumir como ‘eu’ que enuncia, e o Outro que lhe é constitutivo. Nesse sentido, o ‘eu’ que enuncia, antes mesmo de não coincidir com o interlocutor, pode não coincidir com-sigo-mesmo, visto que o seu dizer é atravessado pelo grande Outro da linguagem que o constitui. É com essa compreensão de sujeito-enunciador que Authier-Revuz (2004, p.192) tece o seguinte comentário: “A comunicação concebida como produção de ‘um’ dos co-enunciadores é aqui concebida como um engodo”.

Nessa NCD temos uma forma de perceber o Outro na textualidade, no fio discursivo. É um diálogo travado tanto com o interlocutor que é convocado a se fazer presente no momento da enunciação quanto com o Outro constitutivo do sujeito, o Outro que aflora do inconsciente, o Outro da linguagem. Ao mobilizar a não coincidência interlocutiva, o sujeito-enunciador tenta, por um lado, reestabelecer a unidade discursiva ameaçada pela presença do outro, ou, por outro lado, explicita a presença do não-Um, na enunciação (AUTHIER-REVUZ, 2004).

(iii) Da não coincidência entre as palavras e as coisas

Authier-Revuz (1998; 2004) explica a *não coincidência entre as palavras e as coisas* a partir da teoria lacaniana, considerando a concepção lacaniana sobre *real, imaginário e simbólico*. Na *não coincidência entre as palavras e as coisas*, constatamos a relação entre o real e a linguagem que nomeia esse real. As “coisas” são colocadas como objeto-real a nomear e as palavras como sistema simbólico significante. A língua, portanto, é vista como o instrumento utilizado para nomear, “capturar”, o real. No entanto, a nomeação ou captura do real pela palavra não é possível porque o real é, em sua essência, radicalmente heterogêneo à ordem simbólica (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Essa categoria, portanto, trata da manifestação dessa não coincidência entre a palavra (ordem simbólica) e as coisas que ela designa, nomeia, captura (o real). Essa relação entre palavras e realidade é tida como falha, considerando que o sujeito é constitutivamente falho, como explica a autora:

A falta (constitutiva do sujeito como falho) de ‘captura do objeto pela letra’, que desemboca na ‘perda’ inerente à linguagem, à que respondem, sob modos opostos, a escritura – que habita essa separação – e a produção de mitos consoladores – línguas ‘perfeitas’ diversas, que recusam a separação. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 23-24).

Conforme esse enunciado, existe uma falta na captura do objeto pela língua, ou seja, as coisas não são ‘capturadas’ na sua complexidade pela língua, desembocando na ‘perda’ que é inerente à linguagem. O sujeito, no entanto, tenta sempre alcançar, nomear, esse real. Nesse esforço, o texto manifesta fenômenos que expressam *a não coincidência entre as palavras e as coisas*. Portanto, conforme Authier-Revuz (1998), a *não coincidência entre as palavras e as coisas* são pontos do discurso em que, na escritura, ‘habita’ a falta da captura do real pela linguagem; é, em outros termos, um espaço de equívoco.

(iv) Da não coincidência das palavras com elas mesmas

Ao explicar *a não coincidência das palavras com elas mesmas*, Authier-Revuz (1998; 2004) mostra que esta remete a fenômenos que são próprios do sistema linguístico. Entre eles é citado: polissemia, homonímia, trocadilho. Ademais, os pontos de *não coincidências das palavras com elas mesmas* ocorrem em “glosas que fazem jogar em X os outros sentidos, as outras palavras da polissemia, da homonímia, dos trocadilhos” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.190).

Ocorre *a não coincidência das palavras com elas mesmas* em pontos que designam uma recusa de certos sentidos ou, ao contrário, como uma aceitação dos fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho, etc.. Os casos de recusa são entendidos como a especificação de um sentido e a recusa de outros. Já os casos de aceitação são vistos como a integração ao sentido dos fatos citados anteriormente (de homonímia, de trocadilho, de polissemia, etc.).

Em outras palavras, ao testemunhar a presença da polissemia e da homonímia, o locutor enunciador tenta estabelecer a unidade, ou seja, tenta estabelecer um sentido entre vários outros possíveis, e para isso tenta anular o *equivoco* e a *falta* por meio de relações dialógicas, instaurando uma *não coincidência das palavras com elas mesmas*.

A responsabilidade enunciativa no texto científico

Na análise que se segue, mostramos a ocorrência das NCD e dos posicionamentos dos estudantes em relação ao PdV de outrem, analisando, para isso, alguns fragmentos recortados do *corpus*, com a finalidade de ilustrar e demonstrar a materialização de cada uma das categorias mobilizadas.

No exame do *corpus*, constatamos a ocorrência de três NCD, a saber: (i) *pontos de não coincidência do discurso com ele mesmo*; (ii) *pontos de não coincidência interlocutiva*; (iii) *pontos de não coincidência entre as palavras e as coisas*. Ademais, verificamos de que modo o estudante se posiciona em relação às vozes que se apresentam explícitas ou implícitas na materialidade textual. Desse modo, tomando por base os estudos de Rabatel (2009), constatamos que os estudantes tendem a concordar com os pontos de vista de outrem, revelando que as vozes de outrem são citadas mais para corroborar, apoiar, confirmar, respaldar, fundamentar o dizer do estudante, isso se deve, muito possivelmente, ao fato de ser ele um pesquisador iniciante, e, por isso, precisar do dizer do outro, do especialista da área, para fundamentar o seu discurso. Além disso, constatamos, também, que os pontos de vista de outrem são citados sem haver uma concordância explícita, ou seja, é citado sem que o estudante tome partido, concordando ou discordando dele. Por fim, constatamos, ainda, casos em que os estudantes não concordam com o PdV imputado, o que confirma uma tendência dos estudantes para reafirmarem o ponto de vista de outrem. Os fragmentos dispostos a seguir são ilustrativos desses resultados.

(01)

Nossa preocupação é com tais funções exercidas por esses vocábulos, pois estes aparecem nas enciclopédias de forma presa, ou seja, os gramáticos não propõem uma abertura de possibilidades de funções que essas podem desempenhar em diversos contextos, assim como afirma Travaglia:

A proposta é também trabalhar gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (TRAVAGLIA, 2006, p.10)

Para muitos professores o ensino de gramática se resume no ensino de nomenclaturas das diferentes classes de palavras. Assim tem-se a idéia de que estudar a análise morfológica por meio de regras torna o aluno capaz de falar e escrever bem, uma vez que, não é necessariamente reconhecer as unidades linguísticas para desempenhar atividades textuais [...]. (AC01, p. 02)

Neste fragmento, temos uma ocorrência de uma *não coincidência do discurso com ele mesmo*. Ao discorrer sobre as funções exercidas pelos vocábulos, o estudante chega em um ponto do discurso em que sente a necessidade de trazer outros pontos de vista para fundamentar o seu dizer, mobilizando, assim, por meio de um discurso citado direto¹⁰, os dizeres de *Travaglia (2006, p.10)*. Conforme Authier-Revuz (1998), essa NCD é representada, de forma explícita, por meio de citações, alusões, em que marcas linguísticas assinalam a presença do heterogêneo, do não-Um constitutivo da enunciação. Desse modo, o discurso evidencia, de forma explícita, o outro, as outras vozes, outros pontos de vista que são convocados a se fazerem presentes no discurso do estudante.

Além disso, cabe lembrar que essa NCD em destaque assinala, na perspectiva dos estudos de Adam (2008), a responsabilidade enunciativa exatamente por fazer emergir pontos de vista vindos de um outro discurso, de um outro lugar, de um outro enunciador, ou seja, *Travaglia (2006, p.10)*. Citando o ponto de vista (PdV) desse estudioso de que se deve *trabalhar gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua*, embora concorde com ele, o estudante não o

¹⁰ Conforme categoriza Authier-Revuz (1998; 2004), a *não coincidência do discurso com ele mesmo* se desdobra em várias outras subcategorias, entre elas, temos, por exemplo, o discurso citado direto, o discurso citado indireto, palavras de uma outra época, palavra de uma outra teoria. De forma semelhante, todas as outras *não coincidência do dizer* se desdobram em subcategorias.

assume como sendo seu. Assim, a questão é: a quem pertence o discurso marcado? Ao atribuir a um outro, a responsabilidade pelo discurso citado direto não é assumida pelo estudante. Digamos de outra maneira: apesar de inserir as palavras em seu discurso, o estudante não assume a responsabilidade por elas. Essa conclusão é corroborada pela própria tomada de recursos linguísticos e tipográficos (verbo que indica um enunciado, *afirma*, identificação de um autor do dizer, *Travaglia*, identificação de uma outra época, *2006*, recuo do discurso à esquerda e diminuição da fonte), que são mobilizadas para marcar o que se atribui ao discurso do estudante e ao exterior desse discurso, que lhe é constitutivo.

(02)

Irané Antunes (2007) diz que os alunos das séries iniciais do ensino Fundamental se angustiam, quando se sentem na obrigação de “aprenderem” as definições dos substantivos, dos adjetivos, dos verbos e das demais classes para que possam reconhecê-las e grifá-las, quando fazem as leituras de textos. Nessa perspectiva o ensino de gramática não tende a esclarecer os alunos, mas confunde-os ainda mais (AC01, p. 03)

No fragmento (02) temos mais uma ocorrência de uma *não coincidência do discurso com ele mesmo*. O estudante inicia um parágrafo de seu texto, recorrendo aos dizeres de *Irané Antunes (2007)*, em que essa autora constata o fato de alunos das séries iniciais do ensino Fundamental se angustiarem diante da obrigação de aprenderem as definições das classes de palavras. Para isso, utiliza um discurso citado indireto (DI). A estrutura: nome da autora, ano da publicação da obra, verbo *dicendi* mais *que*, *Irané Antunes (2007) diz que*, denuncia essa ocorrência em que, diferentemente do DD, apenas os sentidos do discurso do outro são retomados.

No fragmento em análise, contamos, ainda, o uso de aspas para marcar uma palavra como não pertencendo ao estudante, a saber, “*aprenderem*”. Ao colocar essa palavra entre aspas, o estudante está destacando-a, marcando-a. No caso, considerando que ela está inserida dentro de um contexto de DI, configurando-se em uma ilhota textual, é mais coerente dizer que o estudante está sinalizando que esse termo não pertence a ele, que não é de sua

responsabilidade. Com isso, ele quer destacar que essa palavra pertence a um outro, a *Iranđé Antunes (2007)*.

Com relação ao uso das aspas, podemos depreender de Adam (2008) que a abertura e o fechamento delas facilitam a delimitação do que pertence ao outro, ao discurso que está na dependência de um outro ponto de vista, e ao que pertence ao autor do texto. Em Authier-Revuz (1998; 2004), as aspas assumem papel de grande relevância, entre eles o de marcar fronteiras entre dois discursos: o discurso citante e o discurso citado. Ao marcar fronteiras de pertencimento, o produtor do texto assume uma atitude de ser “fiel” ao discurso do outro, sendo que essa fidelidade reside no fato dele não assumir como suas as palavras de outrem.

(03)

Para Marcuschi (op. cit.), os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. Podemos dizer que, são as atividades desenvolvidas em sala que vão motivar ou desmotivar ao aluno. (AC03, p. 04)

Em (03), temos a ocorrência de duas NCD. A primeira, uma *não coincidência do discurso com ele mesmo*, abre o parágrafo, qual seja: *Para Marcuschi (op. cit), os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos*. O uso dos recursos introdutórios *Para Marcuschi (op. cit.)* permite classificá-la com uma modalização em discurso segundo. Esse tipo de introdutor, conforme identifica Adam (2008, p. 115), marca “uma zona textual sob a dependência de uma fonte de saber”. Assim, conforme esse mesmo autor, os enunciados podem não ser assumidos pelo locutor-narrador, sendo delegada a responsabilidade por ele a um outro, a uma outra fonte de saber. No caso acima, a fonte de saber é *Marcuschi*.

A segunda NCD é uma *não coincidência interlocutiva*. Ela ocorre na parte final do parágrafo, quando o estudante faz uma afirmação conclusiva, chamando outras vozes para compartilharem a responsabilidade do enunciado. A expressão *Podemos dizer* marca a polifonia enunciativa. Essa constatação assegura que a responsabilidade enunciativa está ancorada na polifonia bakhtiniana, conforme entende Adam (2008) e, também, no dialogismo, conforme postula Rabatel (2009). Desse modo, questionamos: quem diz? Quantos dizem? A

quem o plural de *podemos* está marcando? Uma informação importante desse fragmento é que ele foi retirado de um artigo científico que não apresenta coautoria. Assim, essa maneira de dizer evidencia uma concordância dos dois interlocutores (enunciador e destinatário) quanto à *adequação da palavra, à coisa e à situação*. Segundo Authier-Revuz (2004), essa NCD procura “restaurar um UM de co-enunciação em pontos em que ele é ameaçado ou assume, nesse ponto, a não coincidência” (p.183). Ademais, é possível que a concordância não diz respeito apenas ao enunciador e ao destinatário, mas também aos discursos que são citados, aos teóricos que são convocados para o discurso. É como se o estudante estivesse chamando os interlocutores, os discursos dos outros, o Outro da linguagem que o constitui, para, em concordância com ele, dizerem, enunciarem e compartilharem a responsabilidade.

É nesse ponto que a *não coincidência interlocutiva* marca a responsabilidade enunciativa. Ao convocar o outro, o estudante compartilha a responsabilidade enunciativa. Além disso, essa ocorrência evidencia o dialogismo bakhtiniano pelo fato de mostrar o outro constitutivo da linguagem. Sendo constitutivo do sujeito enunciador, o outro aparece na linguagem. O fragmento em análise mostra a negociação entre o enunciador, o estudante e esse outro. É nesse movimento do UM com os outros e com o Outro do discurso que são produzidos os sentidos do texto, neste caso específico do texto acadêmico.

(04)

[...] a criança, em sua fase de aquisição da linguagem, assim como mostra Scarpa (2001, p. 118), é dada através do sociointeracionismo, em que a linguagem e conhecimento do mundo estão inteiramente relacionados e os dois passam pela medição do outro, do interlocutor. Quer dizer, é nessa fase que a escola deve promover alternativas significativas para que a criança, futuramente, se torne um leitor assíduo capaz de compreender qualquer tipo de texto. (AC08, p.05)

Nesse outro fragmento, temos um exemplo de *não coincidência entre as palavras e as coisas*. Nele, o estudante discorre sobre a aquisição da linguagem através do sociointeracionismo, citando Scarpa (2001, p.118). Em certo ponto do texto, o estudante procura reiterar, ou melhorar o enunciado, como reconhecendo que não foi claro o dito anteriormente, a saber: *Quer dizer, é nessa fase que a escola deve promover alternativas significativas para que a criança, futuramente, se torne um leitor assíduo capaz de compreender qualquer tipo de texto*. Constatamos o esforço do estudante para adequar os termos ao referente, vendo-se na possibilidade de não ter seu texto compreendido. O trecho revela a busca do estudante diante da complexidade do real a ser nomeado pelo simbólico.

Vemos, ao mesmo tempo, o esforço dele em tentar alcançar esse real pela linguagem. É importante que fique claro, contudo, que essa é uma tentativa sempre frustrada, considerando o pressuposto de que a nomeação ou captura do real pela palavra não é possível, porque o real é, em sua essência, radicalmente heterogêneo à ordem simbólica (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Nessa NCD, do ponto de vista da responsabilidade enunciativa postulada por Adam (2008), é possível perceber uma maior assunção da responsabilidade enunciativa por parte do estudante. Até porque é um ponto do texto em que o estudante pensa sobre sua escrita, tentando ajustá-la, como se percebesse um *furo* na rede dos sentidos (AUTHIER-REVUZ, 2004), provocado pela relação, nunca perfeita, entre a linguagem (simbólico) e a realidade. Ele empreende um esforço para nomear o real sem recorrer a outros pontos de vista. A busca pela completude, pela perfeição entre o referente e o simbólico é uma ação de um enunciador que tenta comunicar de forma clara, sem brechas, nem duplo sentido. Esse esforço, sem recorrer a exteriores, é uma ação que denota assunção de responsabilidade. Nesse sentido, comparada com as outras duas NCD, apresentadas acima, a *não coincidência entre as palavras e as coisas* manifesta uma maior assunção de pontos de vista por parte do estudante.

Além desses aspectos, este trabalho deteve-se em analisar o posicionamento do estudante em relação às vozes que ele cita em seu texto. Nesse sentido, analisaremos o fragmento abaixo com vistas a demonstrar esse outro aspecto.

(05)

Martins (2007) nos apresenta tipos de leitura, onde ela postula que não é apenas a leitura das palavras, mas fazer leitura de situações e, acima de tudo, uma luta para não sermos pessoas alienadas. Depois, se não temos a vivência da leitura, podemos iniciar a qualquer momento, observando o que temos a nossa volta, e aguçando a nossa curiosidade.

Foi acreditando nesse segundo ponto, em criar o gosto pela leitura nos nossos alunos que iniciamos a proposta de retextualização, uma vez que, a nossa avaliação foi feita de forma contínua: pesquisas, conversas, produções, a retextualização do paradidático e, ainda, por fim, as apresentações das produções escritas. (AC03, p. 03)

O fragmento em destaque ilustra casos em que o estudante recorre às vozes, ao ponto de vista (PdV) de outrem, concordado com ele. Cabe esclarecer que a concordância, necessariamente, não ocorre na sequência imediata ao ponto de vista imputado a outro. Mas ela pode ser inferida a partir da leitura global do texto. Esclarecemos: a concordância com o PdV imputado a outro por parte do estudante, na maioria das vezes, é percebida considerando

o co-texto, ou melhor, segmentos maiores do texto. Foi esse o procedimento adotado na análise do *corpus* desse estudo.

Podemos constatar ainda nesse fragmento que um ponto de vista é imputado a um outro, a *Martins (2007)*. O estudante produtor desse artigo não é o autor desse ponto de vista. No entanto, ele o cita para fundamentar sua discussão sobre a temática da leitura, não apenas a leitura das palavras, mas a leitura de situações. O estudante concorda com o conteúdo desse ponto de vista. Ele declara *acreditar nesse ponto*, configurando um acordo com o PdV imputado a outro enunciador (uma PEC, no entender de Rabatel (2009)).

Conclusão

Este estudo pautou-se no objetivo de analisar a responsabilidade enunciativa na escrita dos artigos científicos de estudantes de Letras, focalizando a categoria das NCD. Especificamente, objetivamos identificar, descrever e analisar as marcas linguísticas que assinalam a responsabilidade enunciativa e como elas são mobilizadas por esses estudantes. Além disso, procuramos saber, também, de que modo os estudantes se posicionam em relação aos pontos de vista inscritos no texto. Assim, respondendo as questões suscitadas, esperamos poder evidenciar como os sentidos são construídos no texto científico, no que se refere ao diálogo com as diversas vozes que atravessam a sua constituição.

Como uma das formas da heterogeneidade discursiva, as NCD são pontos que manifestam a responsabilidade enunciativa e perpassam a escrita do estudante de Letras, que é construída a partir de outros pontos de vista, conforme mostrou nossa análise. A análise aponta para a compreensão de que o estudante nem sempre assume um ponto de vista próprio na construção de sentidos do texto científico, assumindo, assim, pontos de vista de outros. De fato, o *corpus* revela que o discurso do estudante é perpassado, atravessado, composto por ditos de outrem.

Orientando-se por uma análise qualitativa, é possível dizer que a inexistência de um ponto de vista próprio, resultante de uma crítica, e o fato de tanto recorrer aos pontos de vista dos outros, de reproduzir outras vozes e de não assumir o dizer, os estudantes limitam-se a expressarem, na maioria das vezes, uma posição de concordância em relação ao dizer de outrem.

O olhar sobre esses dados precisa, entretanto, levar em conta a própria posição na qual se encontra o estudante da graduação, identificada como aquela em que esse estudante fica bem mais assentado no nível da reprodução das vozes convocadas em seu texto, reafirmando-as, justamente porque nelas busca fundamentação, seja teórica ou metodológica. Somente após uma larga experiência com a produção acadêmico-científica, sendo isso mediada pela intervenção constante dos professores com a prática da revisão e da reescrita, é que seriam dadas a ele as condições para se arriscar num nível que lhe permita uma participação avaliativa, crítica, opinativa, analítica. A formação acadêmica desse estudante bem como a intervenção pontual dos professores apresentam um papel fundamental no sentido de preparar um sujeito com tais competências discursivas.

Com essas considerações, espera-se abrir um espaço para se repensar, também, o papel dos manuais de metodologia científica, discutindo, por exemplo, se não seria oportuno conferir um tratamento mais textual-discursivo acerca de questões relativas ao que eles denominam como citação de fontes alheias. Assim, articulada à orientação técnica da citação, cabe também uma abordagem que oriente para o manejo de estratégias textuais e discursivas e de suas implicações para a construção dos sentidos do texto, considerando esse diálogo constitutivo que se faz com a palavra alheia.

Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Leurquin. Revisão Técnica: Luis Passeggi e João Gomes das S. Neto. São Paulo: Contexto, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: Ed. da UNICAMP. 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.11-80.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec/ Unesp, 1990.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

- BERGOUNIOUX, G. **Le Moyen de parler**. Paris: Verdier, 2004.
- COLTIER, D.; DENDALE, P.; BRABANTER, P. de. La notion de prise en charge: mise en perspectiva. **Langue française** – La notion de prise en linguistique, n. 162, p. 3-27, jun. 2009.
- GUENTCHÉVA, S. (org.). Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps français. **Langue française**, n. 102. Paris: Larousse, 1994, p.8-23.
- MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATENCIO, M. de L. M. Atividades de re (textualização) em praticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-122, 1997.
- PASSEGGI, L. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama de pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.
- PHILIPPE, G. Le paradoxe énonciatif endophasique et ses premières solutions fictionnelles. **Langue française**, n. 132. Paris: Larousse, 2001, p.96-105.
- RODRIGUES, M. das. G. S. Gêneros discursivos acadêmicos: de quem é a voz? In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2009, Portugal. **Anais eletrônicos...**Portugal: Universidade de Évora, 2009. Trabalho Completo. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/slgs/slg26.html>>. Acesso em: 01 ago. 2011.
- _____. A continuidade de sentido em relatórios produzidos por concluintes de Letras. In: SILVA, C. R; CHRISTIANO, M. E. A.; CASTRO, O. M.(Org.). **Da gramática ao texto**. João Pessoa: Idéia, 2003. p.57-80.
- RABATEL, A. Prise en charge et imputation, ou la prise en chrage à responsabilitée... **Langue Française** – La notion de prise en charge em linguistique, n. 162, p.23-27, jun. 2009.
- RAMIRES, V. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. **Revista do GEL**, n. 4, p.129-147, 2007.

ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

José Carlos KÖCHE¹¹

Vanilda Salton KÖCHE¹²

Adiane Fogali MARINELLO¹³

Resumo: Este artigo discute o gênero textual artigo de divulgação científica, sua definição, características e estrutura, e sua aplicação no ensino de leitura e escrita no ensino superior. O trabalho faz parte da pesquisa-ensino “Leitura, produção textual e prática de análise linguística a partir de gêneros textuais”, desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul - CARVI. A pesquisa apresenta um enfoque qualitativo-interpretativo e de aplicação didático-pedagógica. Este artigo fundamenta-se nos autores Bakhtin (1992), Bueno (1985), Massarani e Moreira (2005), Garcia (1995), Giering (2009), Guedes (2002), Koch (1993), Leibrunder (2003), Loureiro (2003), Zamboni (2001) e Albé et al. (2009).

Palavras-chave: Gênero textual. Artigo de divulgação científica. Leitura e produção textual.

Abstract: *This article discusses the text genre called scientific popularization article, its definition, characteristics and structure, in addition to its application to the teaching of reading and writing in high school. This work is part of the research-teaching Reading, text production and practice of linguistic analysis based on textual genres, developed at Universidade de Caxias do Sul - CARVI. The research presents a qualitative-interpretive approach and didactic-pedagogical use. This article is based on the following authors: Bakhtin (1992), Bueno (1985), Massarani and Moreira (2005), Garcia (1995), Giering (2009), Guedes (2002), Koch (1993), Leibrunder (2003), Loureiro (2003), Zamboni (2001) and Albé et al. (2009).*

Keywords: *Text genre. Scientific popularization article. Reading and writing*

¹¹ Doutor em Filosofia pela Pontificia Universidad de Salamanca. Professor do Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jckoche@ucs.br

¹² Mestre em Estudos de Linguagem pela UFRGS. Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade de Caxias do Sul – CARVI, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vskoche@ucs.br

¹³ Mestre em Letras e Cultura Regional pela UCS. Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade de Caxias do Sul – CARVI, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: afmarine@ucs.br

Introdução

No ensino superior, as disciplinas voltadas para a leitura e escrita têm como principal objetivo proporcionar ao acadêmico o aperfeiçoamento de sua competência discursiva. Nesse sentido, cabe ao professor propiciar atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um usuário eficiente da língua, por meio da exploração de gêneros textuais de circulação social em situações reais de comunicação.

Este trabalho objetiva caracterizar e analisar o artigo de divulgação científica e propor uma sequência didática que subsidie a prática pedagógica dos docentes. A exploração do artigo poderá possibilitar ao aluno o conhecimento de novas pesquisas vinculadas às diversas áreas do conhecimento e contribuir para o domínio desse gênero.

Fundamentam este artigo os autores Bakhtin (1992), Bueno (1985), Massarani e Moreira (2005), Garcia (1995), Giering (2009), Guedes (2002), Koch (1993), Leibruder (2003), Loureiro (2003), Zamboni (2001) e Albé *et al.* (2009).

O gênero textual artigo de divulgação científica

Vivemos numa época de constantes inovações científicas e tecnológicas, e as pessoas sentem necessidade de ter acesso a novos conhecimentos. Nesse contexto, o gênero artigo de divulgação científica cumpre o papel de tornar públicas as informações vinculadas às diversas áreas da ciência, numa linguagem acessível aos leitores que não têm formação específica.

Conforme Loureiro (2003), a divulgação científica consiste no uso de técnicas de recodificação da linguagem da informação científica e tecnológica, com o objetivo de atingir o público em geral, através de diferentes meios de comunicação de massa. Segundo o autor, a divulgação científica também é denominada vulgarização ou popularização da ciência.

O artigo de divulgação científica geralmente é publicado numa seção específica, em periódicos impressos ou on-line, como nas revistas *Superinteressante*, *Globo Ciência* e *Ciência Hoje* e nos jornais *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*, entre outros. A autoria cabe a um pesquisador da área do conhecimento a que o tema abordado se vincula ou a um jornalista especializado no assunto. No entanto, o artigo pode não possuir autor e, neste caso, o periódico se responsabiliza pela matéria.

Giering (2009) constatou em pesquisa realizada que o artigo de divulgação científica situa-se entre os contextos midiático, didático e científico. Para ela, o contexto midiático abrange os artigos que se aproximam do discurso jornalístico e circulam nos meios de comunicação de massa. Nos artigos que pertencem a esse contexto, predomina o fazer-saber, visto que divulgam os resultados de uma investigação ou uma descoberta científica. Por sua vez, o contexto didático abarca, segundo a autora, os artigos de divulgação científica que apresentam uma organização explicativa do tipo pergunta-resposta. Neles prevalece o fazer-compreender, uma vez que o gênero explica, sobretudo, processos ou funções de um tema do cotidiano do leitor sob a perspectiva científica. Já o contexto científico, conforme Giering, diz respeito à formação sociodiscursiva da ciência, e os artigos de divulgação científica que pertencem a esse contexto se aproximam do gênero artigo científico. Nesses artigos, prepondera o fazer-criar, já que eles colocam uma controvérsia acerca de um tema científico e utilizam essa polêmica como pano de fundo para a divulgação dos resultados da pesquisa. Neles, de acordo com a referida a autora, há um maior grau de cientificidade.

Com relação à tipologia textual, segundo Giering (2009), nos artigos de divulgação científica em que predomina o fazer-saber, são dominantes as sequências narrativa e descritiva; nos artigos em que se sobressai o fazer-compreender, prepondera a sequência explicativa; e naqueles em que predomina o fazer-criar, prevalece a sequência argumentativa.

O artigo de divulgação científica caracteriza-se pela impessoalidade e objetividade. Para Leibrunder (2003), um índice de objetividade é o apagamento do sujeito, que consiste na substituição do ponto de vista de um indivíduo por uma perspectiva supostamente universal e neutra. Observemos um exemplo em que a impessoalidade e a objetividade estão presentes: *É preocupante o aumento contínuo das taxas de mortalidade relacionadas a infecções por bactérias multirresistentes, em todos os continentes* (Revista *Ciência Hoje*, nov. 2011, p.24).

O artigo geralmente apresenta as informações de modo objetivo e imparcial. Contudo, segundo Bakhtin, “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (1992, p.308). Assim, não existe uma total imparcialidade do discurso nesse gênero, pois de certa forma ele traz consigo a subjetividade do autor.

O artigo de divulgação científica utiliza recursos visuais, como gráficos, tabelas, fotografias, desenhos e esquemas, acompanhados por legendas. Esses recursos têm relação com o conteúdo do texto verbal e podem ilustrar ou complementar as informações apresentadas, ou ainda acrescentar novos dados. Segundo Massarani e Moreira (2005), os

gráficos e as tabelas permitem ao leitor uma visualização global dos dados, e são inseridos no texto através de referências e legendas explicativas.

Geralmente, esse gênero faz menção ao discurso científico através do uso de citações diretas e indiretas. De acordo com Zamboni (2001), as falas dos especialistas funcionam como argumentos de autoridade por evidenciarem o alicerce do discurso da ciência. Para a autora, as citações contribuem para dar mais credibilidade ao que está sendo dito. Além disso, podemos afirmar que a incorporação da voz do cientista confere maior objetividade ao texto.

No artigo de divulgação científica também pode constar a transcrição de entrevistas realizadas com especialistas da área a que pertence o tema tratado ou com pessoas vinculadas ao assunto abordado. Vejamos um exemplo em que isso acontece: *Leonard explica que este feito os obriga [ursos polares] a “colonizar regiões habitadas pelos humanos onde sua sobrevivência está comprometida”* (Revista *Muy interesante*).

Como se observa no exemplo anterior, para marcar uma citação direta, o artigo de divulgação científica vale-se de aspas. Esse sinal gráfico pode ser usado também para realçar palavras ou expressões estranhas ao texto, em virtude de estas serem empregadas no sentido metafórico ou fazerem parte de uma área específica do conhecimento, ou ainda pertencerem à linguagem coloquial.

Para tornar-se mais acessível ao público leigo, esse gênero textual pode valer-se de diversos recursos linguísticos, como a definição, a nomeação, a exemplificação, a paráfrase, a comparação, a analogia e as figuras de linguagem, como a metáfora e a perífrase.

Para Garcia (1995), a definição consiste numa fórmula verbal que exprime a essência de um ser, objeto ou ideia, com vistas à compreensão de um conceito. Exemplo: *A câibra é uma contração muscular forte, prolongada e parcialmente involuntária* (Revista *Superinteressante*, jan. 1995).

A nomeação realiza o processo inverso da definição, visto que, inicialmente, o texto apresenta as características de um objeto ou ideia e, após, indica sua denominação. Observemos um exemplo de nomeação: *Além disso, os estudos sobre a produção de substâncias naturais por meio de micro-organismos (a chamada biossíntese) também avançaram significativamente [...]* (Revista *Ciência Hoje*, out. 2011, p.34). Nesse caso, o processo nomeado está indicado entre parênteses.

A exemplificação, segundo Leibrunder (2003), torna os conceitos abstratos mais compreensíveis. Exemplificamos: *O inverso também vale: de massa, pode-se criar muita*

energia – esse é o caso, por exemplo, das usinas nucleares (Revista Ciência Hoje, dez. 2011, p.39).

A paráfrase é um recurso usado para tornar o artigo inteligível ao leitor que desconhece o vocabulário específico da área. Vejamos um exemplo de emprego de paráfrase em citação indireta: *Sua história evolutiva [dos ursos polares] é, portanto, cinco vezes mais antiga do que se acreditava até o momento, conforme publicação da revista Science (Revista Muy interesante).*

As analogias e as comparações são recursos que aproximam coisas ou fatos desconhecidos de elementos do dia a dia do leitor. Segundo Guedes (2002), esses recursos atribuem concretude ao texto. Seguem alguns exemplos:

1) *Algumas [minhocas], é verdade, são tão úteis ao solo que são chamadas de arado natural (Revista Superinteressante, jul. 2007, p.46).*

2) *[...] podemos imaginar o espaço-tempo – como os físicos denominam esse contínuo – como algo mais simples: uma daquelas camas elásticas usadas por malabaristas de circo (Revista Ciência Hoje, mar. 2012, p.22).*

No exemplo 1, há uma comparação, visto que o artigo faz um paralelo entre dois termos com sentidos diferentes, as minhocas e o arado, em virtude de ambos cavarem a terra.

No exemplo 2, existe uma analogia, pois o texto estabelece uma relação de semelhança entre uma cama elástica e a noção de espaço-tempo. Esta analogia é viável, uma vez que tanto o espaço-tempo quanto a cama elástica estão sujeitos aos efeitos da gravitação.

No artigo de divulgação científica, o emprego de figuras de linguagem, sobretudo de metáforas, é significativo. Segundo Leibrunder (2003), a metáfora ocorre quando existe a transferência de um termo para um campo semântico distinto daquele ao qual comumente está vinculado, havendo mudança do sentido original de acordo com o novo contexto. Vejamos o exemplo: *O INCT de Energia e Ambiente mantém diversas linhas de pesquisa [...], contribuindo com os avanços científicos e tecnológicos necessários para tornar a ‘energia verde’ cada vez mais competitiva e valorizada (Revista Ciência Hoje, set. 2011, p.37).* O termo *verde* é utilizado no sentido metafórico, pois se refere à energia oriunda do meio ambiente.

Além da metáfora, o gênero vale-se de outras figuras de linguagem, como a perífrase. Exemplo: *Se você estiver perto do mar, certamente a palavra capaz de lhe causar arrepios é ‘tubarão’. [...] Obviamente [...] a obra de Spielberg não é nem de longe o maior problema*

enfrentado pelos chamados 'reis dos mares' (Revista *Ciência Hoje*, dez. 2011, p.49). Ocorre a perífrase, pois há a substituição de um nome comum, tubarões, por uma expressão que os caracteriza, *reis dos mares*.

Quanto à sua organização, o artigo de divulgação científica não tem uma estrutura rígida. Possui título, que tem relação com o assunto abordado pelo texto, e pode também conter subtítulo. Tanto no título como no subtítulo, é comum o emprego de vocábulos ou expressões de duplo sentido, com o intuito de despertar o interesse do leitor. Muitas vezes, já no título ou no primeiro parágrafo, o texto lança perguntas ao leitor: exemplo – *Por que ocorrem os maremotos?* O artigo pode apresentar ainda intertítulos, destacados em negrito, itálico ou em cor diferente, que nomeiam os diversos blocos em que se divide o texto.

O artigo de divulgação científica pode conter *lead*, que aparece geralmente no primeiro parágrafo ou no primeiro e segundo parágrafos, e expõe um resumo do fato científico.

Normalmente, nos parágrafos iniciais, o artigo coloca a questão norteadora com clareza. Na sequência, detalha o conteúdo exposto anteriormente, através da apresentação de causas, efeitos, exemplos, comparações, dados estatísticos, entre outros aspectos. No(s) último(s) parágrafo(s), há um fechamento, em que o gênero retoma a questão abordada e geralmente faz uma avaliação.

O artigo de divulgação científica vale-se de operadores argumentativos para estabelecer relação entre os segmentos do texto, tornando-o coeso. Segundo Koch (1993), esses elementos linguísticos orientam a sequência do discurso, determinando os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo.

O gênero emprega uma linguagem comum que se aproxima da jornalística, e apresenta as informações com precisão, objetividade e correção. Utiliza alguns termos específicos pertinentes ao tema, mas evita o excesso de palavras que apenas os especialistas da área dominam. Quando o artigo usa termos ou expressões técnicas, há a elucidação do sentido, levando em conta o conhecimento prévio do público-leitor. O gênero introduz esses esclarecimentos por meio de operadores, como *isto é*, *ou seja* e *quer dizer*. Exemplo: *Esses organismos são parasitas obrigatórios, ou seja, se desenvolvem apenas em plantas vivas* (Revista *Ciência Hoje*, mar. 2012, p.38).

Alguns textos valem-se de termos da linguagem familiar com o objetivo de entreter o leitor e aproximar-se dele. Na frase a seguir, o vocábulo *sacada* possui o sentido de

entendimento, percepção: *A principal sacada é enxergar o tempo como uma espécie de lugar onde a gente caminha* (Revista *Mundo Estranho*).

A sequência didática

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, uma sequência didática consiste num “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (2004, p.97). Essas atividades objetivam oferecer condições para o aluno se apropriar dos gêneros textuais, a fim de utilizá-los nas mais diversas situações comunicativas.

A sequência didática que consta neste trabalho calca-se nos referidos autores e contempla os quatro componentes que seguem (2004).

1) *A apresentação da situação*: possibilita aos aprendizes vislumbrar a situação comunicativa na qual irão interagir e o gênero textual a ser escrito. Objetiva explicar o projeto coletivo de produção do gênero. Nessa etapa, o docente explicita o contexto comunicativo em que os alunos deverão agir e o problema de comunicação a ser solucionado. Esclarece ainda qual é o gênero textual a ser trabalhado, quem é seu interlocutor, que configuração terá a produção e quem serão os participantes da interação comunicativa. É imprescindível preparar os conteúdos dos textos a serem escritos para que os estudantes reconheçam sua importância e tenham clareza dos temas que irão explorar.

2) *A primeira produção*: permite ao professor diagnosticar quais são os conhecimentos que os alunos possuem em relação às características e à estrutura do gênero em questão, e o que eles sabem sobre o assunto a ser explorado. Na primeira produção, os aprendizes revelam as representações que têm da atividade de linguagem proposta.

3) *Os módulos*: possibilitam o domínio do gênero textual em questão por parte dos estudantes e subsidiam a produção final, fornecendo-lhes os instrumentos necessários para superar os problemas constatados na primeira produção.

Nessa etapa, os diferentes elementos da atividade de produção de um texto são explorados isoladamente. Assim, cada módulo trabalha uma habilidade importante para a apropriação do gênero. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem:

a) trabalhar problemas de níveis diferentes – a representação da situação comunicativa, a busca, a elaboração ou a criação dos conteúdos, o planejamento do gênero e a realização do texto;

b) variar as atividades e os exercícios – atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção textual e elaboração de uma linguagem comum, para poder comentar, criticar e melhorar seus textos e/ou dos colegas;

c) capitalizar as aquisições – registro sucinto dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual durante o desenvolvimento dos módulos, no formato de lista de constatações, lembrete ou glossário.

4) *A produção final*: permite ao aprendiz colocar em prática os conhecimentos sobre o gênero textual adquiridos nas etapas anteriores e as informações obtidas sobre o tema a ser trabalhado.

Nessa etapa, o educando vale-se das noções e instrumentos oriundos dos módulos para subsidiar sua produção, e o professor pode avaliar o trabalho efetuado até o momento. A síntese dos conhecimentos sobre o gênero textual, organizada anteriormente, será utilizada como critério para o professor avaliar a produção escrita do aluno. Servirá também para o aprendiz monitorar a elaboração de seu texto.

Uma sequência didática para a leitura e produção do artigo de divulgação científica

Nesta parte, apresenta-se uma sequência didática voltada para a leitura e escrita do artigo de divulgação científica, com base no referencial teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As orientações que seguem são direcionadas aos alunos.

1) *A apresentação da situação que envolve a produção de um artigo de divulgação científica*

Imagine que você trabalha para um jornal local e precisa produzir um artigo de divulgação científica para tornar públicas as informações que constam no artigo científico *Estado nutricional e estilo de vida em vegetarianos e onívoros – Grande Vitória – ES*, disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/680/1/11.pdf>>.

◆ *Leitura e interpretação do artigo científico indicado*

Pré-leitura

1) De que forma os pesquisadores divulgam suas investigações?

2) Você costuma ler artigos científicos vinculados à sua área de estudo? Que temas despertam seu interesse?

3) Você conhece alguma revista que divulga artigos científicos? Qual(is)?

Leitura

Leia silenciosamente o artigo científico *Estado nutricional e estilo de vida em vegetarianos e onívoros – Grande Vitória – ES*. Após, acompanhe a leitura em voz alta de seu professor.

Estudo do texto

1. Discussão oral

- 1) Qual é o objetivo do artigo científico que você leu?
- 2) Qual foi o propósito da pesquisa apresentada no artigo científico lido?
- 3) Quem realizou essa investigação?
- 4) Quem foram os participantes da pesquisa?
- 5) Qual era o perfil dos grupos estudados?
- 6) Que características os participantes da pesquisa deveriam apresentar no que diz respeito à alimentação?
- 7) Como é a alimentação ocidentalizada?
- 8) Observe com atenção a estrutura do artigo científico em estudo. O que contempla cada uma das partes indicadas a seguir? a) resumo; b) palavras-chave; c) introdução; d) material e métodos; e) resultados; f) discussão; g) referências.
- 9) Qual é o propósito da inserção de tabelas no artigo científico em análise?

2. Atividades escritas

- 1) Qual era a hipótese inicial dos pesquisadores? Ela se confirmou?
- 2) Por que os pesquisadores tiveram dificuldades para encontrar vegetarianos?
- 3) Quais foram os procedimentos usados na realização da pesquisa?
- 4) No que diz respeito à atividade física, o que o estudo constatou?
- 5) Com relação às práticas alimentares, o que foi possível perceber nos dois grupos?
- 6) Quais foram as diferenças encontradas nos exames bioquímicos dos grupos em análise?

- 7) Quais são as vantagens de consumir carne branca e peixe, de acordo com o texto?
- 8) Conforme o artigo, quais são os riscos da alimentação “ocidentalizada”?
- 9) Segundo o texto, qual(is) é(são) a(s) dieta(s) mais protetora(s) para a saúde?
- 10) Qual é a relação demonstrada na pesquisa entre uma alimentação rica em vegetais e frutas e as doenças crônicas?
- 11) De acordo com a pesquisa, quem são mais saudáveis: os vegetarianos ou os onívoros?
- 12) Que fator determinou os melhores resultados de um dos grupos? Explique.
- 13) Segundo a pesquisa, em que consiste uma alimentação mais saudável? Conforme o estudo, as pessoas em geral estão buscando esse tipo de alimentação?

2) *A primeira produção do artigo de divulgação científica*

A partir da situação comunicativa descrita anteriormente e da leitura do artigo científico indicado, produza um artigo de divulgação científica. Imagine que esse texto será publicado num jornal de circulação regional.

3) *Os módulos*

a) *Análise de um artigo de divulgação científica com mediação do professor*

Leia silenciosamente o artigo de divulgação científica que segue. Após, discuta com seus colegas e professor aspectos que julgar pertinentes.

RISCO ÀS EXPLORAÇÕES

Mais de 16.000 detritos vagam no espaço a 28.000 Km/h

Depois de causar polêmica em todo o mundo pela imprecisão do local da queda e, conseqüentemente, pelo risco de causar danos materiais ou ferir pessoas, destroços do Satélite de Pesquisa de Alta Atmosfera (UARS), da Nasa, caíram ao sul do Pacífico, em uma área remota e grande do oceano, segundo comunicado da Agência Espacial Americana. Lançado no espaço há mais de 20 anos, o satélite artificial, do tamanho de um ônibus e com peso de quase seis toneladas, foi desativado em 2005, mas só há cerca de dez dias entrou na atmosfera da Terra e se desfragmentou em 26 pedaços, caindo no mar. A probabilidade de algum dos destroços do equipamento atingir uma pessoa foi calculada em uma em 3,2 mil. O satélite foi construído com investimento de US\$ 750 milhões e sua finalidade era medir mudanças atmosféricas e efeitos da poluição.

Felizmente, a queda da sucata não causou dano algum. Infelizmente, este é apenas um exemplo de todo lixo que há no espaço. O problema continua. Um estudo americano revelou que a quantidade de lixo no espaço atingiu um nível limite e perigoso. Olhando nos vídeos e nas fotos da Nasa, a órbita da Terra parece um imenso espaço vazio, mas no espaço, onde estão mais de mil satélites, meteorológicos militares e de comunicação, também circundam o planeta milhares de pedaços de sucata espacial. São partes de satélites desativados e detritos resultantes de choques na órbita

terrestre.

Tudo isso está voando à velocidade de 28 mil quilômetros por hora. O problema é tão sério que existe até uma espécie de “guarda de trânsito espacial”, uma agência que monitora a posição de 16.094 pedaços de metal que voam soltos e sem controle pelo espaço.

Por várias vezes, técnicos da Nasa foram obrigados a corrigir a rota dos ônibus espaciais para evitar colisões que seriam desastrosas. Há poucos meses, os astronautas da Estação Espacial Internacional foram obrigados a entrar nas cápsulas de fuga por causa da proximidade de uma sucata espacial que passou a apenas 250 metros deles. Além de ameaçar os astronautas, o volume de lixo espacial que vaga na órbita terrestre ameaça também o mercado das telecomunicações.

Um estudo do Conselho de Pesquisa Nacional dos Estados Unidos diz que a quantidade de lixo espacial chegou a um ponto crítico. É tanta sucata lá em cima que já há detritos suficientes para gerar uma reação quase interminável de colisões, que vão gerar ainda mais destroços. São pedaços bem menores que os originais, mas igualmente destrutivos e perigosos.

Limpeza é inviável em função do elevado custo

Desde o lançamento do Sputnik, o primeiro objeto a entrar em órbita, em 1957, a evolução tecnológica permitiu que naves, foguetes e outras centenas de satélites explorassem o espaço tranquilamente. Após perderem a utilidade, porém, esses objetos permanecem lá e passam da categoria de exploradores para o de poluidores espaciais. Atualmente, segundo a Nasa, mais de 16.000 destroços com mais de dez centímetros cada giram em torno do planeta Terra, provocando colisões e danificando naves, além de 200.000 objetos com tamanho entre um e dez centímetros e dezenas de milhões de partículas menores que um centímetro.

Para a saúde do planeta Terra, o lixo espacial não tem a menor importância, já que representa uma quantidade de massa insignificante, segundo explicam especialistas do Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe). A grande afetada, caso o espaço fosse inutilizado, seria a sociedade. Os satélites que atualmente estão em órbita, por exemplo, são responsáveis por transmitir dados, sinais de televisão, rádio e telefone, sem contar os equipamentos que observam a Terra, fornecem informações sobre mudanças climáticas, podem antecipar fenômenos naturais e fazer o mapeamento de áreas. O risco é que o lixo danifique equipamentos necessários para o homem.

Limpar o espaço não é como limpar um terreno baldio. Não existe tecnologia para isso, há apenas algumas ideias. A concretização desses métodos, porém, exige um gasto tão astronômico que acaba sendo inviável.

RISCO às explorações. *Correio Riograndense*, Caxias do Sul, 05 out. 2011. Sabe-tudo, p. 16.

Algumas conclusões que poderão advir da interação professor-aluno

Risco às explorações é um artigo de divulgação científica, publicado na seção *Sabe-tudo* do jornal *Correio Riograndense* e direcionado aos leitores desse periódico. O texto não possui a assinatura do autor, pois o periódico se responsabiliza pela matéria. O gênero cumpre a função de tornar públicas informações oriundas de estudos científicos a respeito do lixo existente no espaço. Esse artigo situa-se no contexto midiático, uma vez que é publicado num meio de comunicação de massa. Nele prevalece o fazer-saber, visto que divulga os resultados de uma pesquisa científica, e predominam as sequências narrativa e descritiva.

Os pesquisadores envolvidos nesse estudo são americanos e pertencem ao Conselho de Pesquisa Nacional dos Estados Unidos e à Nasa. Os fatos observados que motivaram os

cientistas a realizarem a investigação provavelmente foram as quedas de destroços de sucata espacial ocorridas nos últimos tempos. O principal objetivo da pesquisa foi verificar a quantidade de lixo existente no espaço e a que velocidade esse material gira em torno da Terra.

O fenômeno observado no decorrer do estudo foi a existência de pedaços de sucata espacial circundando o planeta Terra. O procedimento usado pelos cientistas na condução da pesquisa consistiu na observação do fenômeno em vídeos e fotos da Nasa. É possível que as perguntas que orientaram a investigação sejam as seguintes: para onde vão as partes dos objetos colocados em órbita em torno do planeta Terra, como naves, foguetes e satélites, após perderem a utilidade? Para onde vão os detritos resultantes de choques na órbita terrestre?

A descoberta resultante da investigação é que a quantidade de lixo existente no espaço atingiu um ponto crítico e perigoso, e a sucata espacial e os detritos voam à velocidade de 28 mil quilômetros por hora.

A pesquisa parece não estar concluída, porque, segundo o jornal, a limpeza do espaço requer novas tecnologias, e isso geraria um gasto “astronômico”.

Quanto à estrutura, o artigo de divulgação científica em estudo intitula-se *Risco às explorações*. O título tem relação direta com a questão norteadora exposta nos parágrafos 2 e 3: *a quantidade de lixo no espaço atingiu um nível limite e perigoso*. O texto apresenta também um subtítulo, *Mais de 16.000 detritos vagam no espaço a 28.000 Km/h*, e um intertítulo, *Limpeza é inviável em função do elevado custo*, os quais facilitam a localização das informações por parte do leitor.

No parágrafo 1 e nas três primeiras orações do parágrafo 2, o texto contextualiza a questão desenvolvida, mediante a apresentação de um fato recente amplamente divulgado pelos meios de comunicação: a queda de destroços do Satélite de Pesquisa de Alta Atmosfera (UARS), da Nasa, no sul do Pacífico.

Nos parágrafos 4-7, o artigo desenvolve a questão central. Expõe as causas da existência de lixo espacial e os efeitos que isso acarreta para o planeta Terra e o ser humano. Aponta como principal causa o fato de naves, foguetes e outros satélites ficarem vagando na órbita da Terra ao perderem sua utilidade. As consequências disso seriam o lixo espacial ameaçar os astronautas, danificar naves, satélites das telecomunicações e outros equipamentos, e também o perigo de haver colisões.

Para tornar mais concreta a constatação de que existe uma grande quantidade de lixo espacial, o artigo apresenta dados: [...] *segundo a Nasa, mais de 16.000 destroços com mais de dez centímetros cada giram em torno do planeta Terra, [...] além de 200.000 objetos com tamanho entre um e dez centímetros e dezenas de milhões de partículas menores que um centímetro* (parágrafo 6).

Para esclarecer a utilidade dos satélites que hoje existem no espaço, o texto vale-se de exemplificações: *Os satélites que atualmente estão em órbita, por exemplo, são responsáveis por transmitir dados, sinais de televisão, rádio e telefone [...]* (parágrafo 7).

No último parágrafo, há um fechamento, em que o artigo retoma a questão abordada e propõe uma comparação para facilitar o entendimento do leitor. O texto relaciona a ação de limpar o espaço com a de limpar um terreno baldio, e diz que essas duas ações não se equivalem.

Para estabelecer relação entre os segmentos do texto, o artigo de divulgação científica vale-se de operadores argumentativos, como: *depois de* (parágrafo 1) e *após* (parágrafo 6) – indicam uma circunstância de tempo; *segundo* (parágrafo 1) – exprime a ideia de conformidade; *mas* (parágrafo 1) e *porém* (parágrafo 6) – contrapõem ideias; *e* (parágrafo 1), *também* (parágrafo 2) e *além de* (parágrafo 4) – estabelecem relação de adição; *para* (parágrafo 4) – expressa finalidade; *por causa da* (parágrafo 4) e *já que* (parágrafo 7) – indicam causa; *caso* (parágrafo 7) – aponta uma condição necessária; *como* (parágrafo 8) – faz uma comparação.

O artigo usa uma linguagem comum que se aproxima do discurso jornalístico, acessível ao público leigo. Emprega alguns termos específicos relacionados às pesquisas espaciais: *órbita da Terra, satélites, ônibus espaciais, astronautas, cápsulas de fuga*. Porém, não usa em demasia palavras que somente os estudiosos da área conhecem.

O texto faz menção ao discurso científico através do uso de citações indiretas: *Um estudo do Conselho de Pesquisa Nacional dos Estados Unidos diz que a quantidade de lixo espacial chegou a um ponto crítico* (parágrafo 5). A citação serve como um argumento de autoridade, pois revela que o texto fundamenta-se nos estudos científicos.

Há também a transcrição de entrevistas efetuadas com pesquisadores: *Para a saúde do planeta Terra, o lixo espacial não tem a menor importância, já que representa uma quantidade de massa insignificante, segundo explicam especialistas do Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe)* (parágrafo 7).

O artigo em estudo vale-se de aspas para destacar uma expressão estranha ao texto, usada no sentido metafórico, “*guarda de trânsito espacial*”. Emprega essa expressão com o intuito de esclarecer ao leitor as funções da *agência que monitora a posição de 16.094 pedaços de metal que voam soltos e sem controle pelo espaço* (parágrafo 3).

No texto, prevalece o apagamento da voz do produtor pelo uso da terceira pessoa do discurso, a fim de dar objetividade ao artigo. Porém, a escolha lexical mostra que o produtor não é totalmente imparcial, visto que explicita seu posicionamento diante das informações. No parágrafo 2, a utilização do vocábulo *felizmente* revela seu alívio, pois a queda da sucata não causou nenhum dano. Por sua vez, o emprego da palavra *infelizmente* mostra seu descontentamento com o fato de essa sucata ser apenas uma amostra de todo o lixo que há no espaço.

b) *Atividades com um artigo de divulgação científica*

Pré-leitura

- 1) Quando você dispõe de uma revista ou jornal, costuma ler textos que divulgam estudos científicos? Por quê?
- 2) Nos diversos textos que divulgam informações científicas, geralmente que assuntos despertam mais seu interesse?
- 3) Faça uma leitura inspeccional do texto que segue: em que veículo de comunicação foi publicado? Em qual seção?
- 4) Quem é o responsável pela produção desse texto?
- 5) Para que público, provavelmente, ele se dirige?
- 6) O texto apresenta título, subtítulo(s) e intertítulo(s)? Identifique-o(s).
- 7) O que o título, o subtítulo e o intertítulo sugerem acerca da temática do texto?

Leitura

- 1) Leia silenciosamente o artigo de divulgação científica e, após, acompanhe a leitura em voz alta de seu professor.

O LAGO DA VIDA

Vostok, na Antártida, guarda água mais antiga da Terra

1. Depois de permanecer isolado por misterioso lago Vostok, situado debaixo de uma aproximadamente 15 milhões de anos, o camada de gelo de quatro quilômetros, na

Antártida, poderá ser, finalmente, desvendado. Após 20 anos de perfurações na região, uma equipe de cientistas russos alcançou a superfície do lago da vida, como foi batizado pela comunidade científica.

2. Vostok tem cerca de 300 quilômetros de comprimento, 50 quilômetros de largura e quase mil metros de profundidade em algumas regiões. Sua água doce, saturada de oxigênio como nenhuma outra no planeta, pode abrigar formas de vida pré-históricas, espécies de bactérias que sobreviveram a diversas mudanças climáticas e geológicas, e podem ajudar a explicar a origem da vida na Terra e a possibilidade de sua existência em outros planetas.

3. “Essa água é provavelmente a mais antiga do planeta. Não temos provas concretas, mas os dados indicam que, no fundo do lago, deve haver formas de vida como extremófilos”, afirmou a cientista chefe da expedição do Instituto de Pesquisas Árticas e Antárticas da Rússia, Valery Lukin.

4. “Se não encontrarmos nada, isso também seria uma descoberta. Mas se acharmos algum organismo, poderemos estudar a evolução de espécies que não tiveram nenhum contato durante milhares de anos com a atmosfera terrestre”, disse. Os cientistas afirmam ainda que os resultados da exploração no lago ajudarão a prever as mudanças climáticas na Terra durante os próximos séculos, já que o Vostok guarda a memória climática dos últimos séculos.

5. A intenção dos cientistas é levar amostras de água congelada do Vostok à Rússia em maio. “Aí saberemos se Vostok é o lar de novos micro-organismos, bactérias ou nada”, declarou Lukin.

6. Alguns cientistas ocidentais se mostraram preocupados com o risco de contaminação do lago, mas os russos garantem ter usado equipamentos especiais de perfuração para não danificar o ecossistema do Vostok. A Rússia é, pela primeira vez, líder mundial em algum campo científico desde que Yuri Gagarin se tornou o primeiro astronauta da história, em abril de 1961. É preciso reconhecer que a casualidade jogou a favor dos russos. Quando abriram sua estação de pesquisa na Antártida, em 1957, eles não sabiam que, justo debaixo

dela, havia um lago. Vostok é o maior lago subterrâneo entre os mais de 100 que se encontram sob o continente gelado.

Técnica pode ser usada em Marte

7. A descoberta do lago Vostok é o primeiro passo para encontrar vida em outros planetas, como Marte, onde as condições são parecidas com as do continente gelado, disse a chefe da expedição antártica russa. “Na estação de Vostok, a temperatura chega a 89,2 graus negativos, e em Marte é de 90 graus abaixo de zero”, afirmou Valery Lukin. Os cientistas russos destacaram que “os equipamentos usados para perfurar o gelo que cobria o lago e desenhados com esse único fim pelo Instituto de Engenharia de Minas de São Petersburgo foram um sucesso. Por isso, essa tecnologia poderia ser utilizada agora para explorar outros planetas” (O LAGO da vida. *Correio Riograndense*, Caxias do Sul, 29 fev. 2012. Sabe-tudo, p. 16).

Dimensões	
Localização	Estação Vostok, Antártida
Área da superfície	14.000 km ²
Comprimento máximo	300 km
Largura máxima	50 km
Volume	5.400 km ³
Profundidade	1.000 m

Saiba mais

Extremófilos: organismos que conseguem sobreviver em condições extremas, que matariam a grande maioria dos seres vivos conhecidos. Grandes profundidades no mar, leitos de vulcões ativos são exemplos de ambientes inóspitos. Estudando como isso acontece, os cientistas buscam prever como a vida pode se desenvolver em outros planetas e podem explicar ainda como começou em nosso planeta.

Estudo do texto

3. *Discussão oral*

1) As hipóteses levantadas acerca da temática do texto se confirmam após a leitura?

Explique.

2) Quem são os pesquisadores envolvidos na investigação apresentada no texto?

3) Qual é o principal objetivo da pesquisa?

4) Há quanto tempo o estudo vem sendo desenvolvido naquela região?

5) Qual é a descoberta divulgada pelo texto?

6) Onde se localiza o lago Vostok?

7) Quais foram os procedimentos usados pelos cientistas na condução da pesquisa?

8) As águas do lago Vostok são superficiais? Justifique.

9) Por que o lago Vostok é caracterizado como *misterioso*?

10) A pesquisa está concluída? Explique.

11) Que novas perguntas surgiram entre os cientistas a partir da descoberta do lago Vostok?

12) Qual é a relevância da descoberta do lago para a Rússia?

4. *Atividades escritas*

1) Substitua os termos destacados nos fragmentos que seguem por outros de mesmo sentido. Considere o contexto em que eles foram empregados.

a) “Aí saberemos se Vostok é o *lar de novos* micro-organismos, bactérias ou nada”, declarou Lukin (parágrafo 5).

b) [...] o Vostok guarda a *memória climática* dos últimos séculos (parágrafo 4).

2) Mediante o uso do dicionário, defina os termos a seguir.

a) bactérias (parágrafo 2)

b) planeta (parágrafo 2)

c) atmosfera (parágrafo 4)

d) micro-organismos (parágrafo 5)

e) ecossistema (parágrafo 6)

3) Aponte sinônimos para os vocábulos do texto, levando em conta o contexto em que foram empregados.

a) desvendado (parágrafo 1)

b) saturada (parágrafo 2)

c) expedição (parágrafo 3)

d) evolução (parágrafo 4)

e) exploração (parágrafo 4)

f) intenção (parágrafo 5)

g) amostras (parágrafo 5)

h) contaminação (parágrafo 6)

i) danificar (parágrafo 6)

j) casualidade (parágrafo 6)

k) subterrâneo (parágrafo 6)

4) Qual é o sentido do título *O lago da vida*?

5) Indique as informações solicitadas sobre o lago Vostok:

a) tempo em que permaneceu isolado;

b) características da água.

6) Que precauções os cientistas russos tomaram para não danificar o ecossistema do lago?

7) Por que os russos se preocuparam com a preservação do ecossistema do Vostok?

8) Por que a cientista Valery Lukin afirma *Se não encontrarmos nada, isso também seria uma descoberta*?

9) Explique a afirmação *a casualidade jogou a favor dos russos*.

10) Por que o texto *O lago da vida* é considerado um artigo de divulgação científica?

11) No início do texto, há um *lead* que expõe sinteticamente a descoberta científica. Responda as questões que seguem com base no *lead*. a) Quem? b) O quê? c) Quando? d) Onde? e) Como? f) Por quê?

12) Nos parágrafos 2-6, o texto detalha o conteúdo exposto no primeiro parágrafo. Que avanços científicos poderão ocorrer a partir da investigação do ecossistema do lago Vostok?

13) No fechamento, o artigo de divulgação científica retoma a questão abordada e explica a repercussão positiva da descoberta do lago Vostok. Por que essa descoberta contribui para a pesquisa em outros planetas?

14) O texto emprega termos específicos vinculados ao campo semântico da Geografia. Cite dez desses vocábulos.

15) O artigo em estudo expõe as falas dos especialistas.

a) As falas aparecem em forma de citação direta e/ou indireta? Exemplifique.

b) Qual é a importância dessas citações para o texto?

16) Qual é a pessoa do discurso empregada no artigo? Que efeito de sentido essa escolha provoca no texto?

17) No artigo, percebe-se o uso reiterado do verbo *poder*.

a) Aponte três exemplos.

b) Explique a relação existente entre o emprego desse verbo e o sentido global do texto.

c) Relacione a presença do verbo *poder* e o uso do advérbio *provavelmente* no parágrafo 3.

18) O artigo *O lago da vida* vale-se de exemplificações para ser mais acessível ao público leigo. Aponte duas exemplificações.

c) *Sistematização dos conhecimentos sobre o artigo de divulgação científica*

Organize um esquema com suas conclusões sobre as características e a estrutura do gênero textual artigo de divulgação científica.

d) *Pesquisa e elaboração de conteúdos para a produção do gênero*

Releia o artigo científico *Estado nutricional e estilo de vida em vegetarianos e onívoros – Grande Vitória – ES* e sublinhe as informações mais relevantes.

e) *O planejamento do artigo de divulgação científica*

Elabore um plano-guia do artigo de divulgação científica que irá produzir, organizando as ideias que nortearão sua produção. Atente para o assunto, o objetivo e o interlocutor que almeja atingir com seu texto.

f) *Primeira reescrita do artigo de divulgação científica*

Reescreva o artigo de divulgação científica que você produziu a partir dos estudos efetuados, do plano-guia que já organizou e dos itens que seguem. Se julgar sua primeira produção inadequada, desconsidere-a e escreva um texto totalmente novo.

- Objetivo da pesquisa.
- Pesquisadores envolvidos e instituição a que se vinculam.
- Participantes da pesquisa (características demográficas; definição de onívoros e vegetarianos).
- Pergunta da pesquisa.
- Hipótese inicial.
- Procedimentos usados pelos cientistas na condução da pesquisa.
- Resultados quanto:
 - ao estilo de vida (ocupação, atividade física, tempo dedicado ao sono);
 - aos hábitos alimentares (almoço em domicílio; ingestão calórica; consumo de açúcares, adoçantes artificiais, óleos, sal e suplementos; ingestão de bebidas alcoólicas e refrigerantes; consumo de alimentos fritos, proteínas, lipídios, carboidratos, fibras e ferro);
 - aos exames bioquímicos;
 - às medidas, índice de massa corporal e relação cintura/quadril;
 - aos índices de sobrepeso e obesidade central e abdominal;
 - aos índices de colesterol, triglicérides e glicemia de jejum;
 - ao risco cardiovascular.
- Conclusões em relação:
 - ao consumo de carne branca e peixe;
 - ao efeito protetor da dieta vegetariana;
 - à dieta vegetariana equilibrada X dieta onívora com grandes quantidades de vegetais.
- Descoberta.

4) *A produção final*

a) *A revisão e a reescrita*

Retome a proposta de produção de um artigo de divulgação científica, revise seu texto e realize a produção final. Para isso, leve em conta as observações do professor e as inadequações que você mesmo percebeu em seu texto.

b) *Leitura em voz alta do artigo de divulgação científica*

Leia para seus colegas o artigo de divulgação científica que você produziu.

Considerações finais

Este trabalho discutiu o artigo de divulgação científica e propôs uma sequência didática para o estudo desse gênero voltada aos estudantes do ensino superior. O artigo de divulgação científica faz parte do contexto comunicativo dos alunos e sua exploração poderá contribuir para a apropriação do gênero por parte do acadêmico, bem como para o desenvolvimento de sua competência discursiva, com vistas ao estabelecimento da interação social. Também lhe permitirá tomar conhecimento dos resultados de pesquisas recentes vinculadas às diversas áreas do conhecimento.

Assim, com essa proposta pedagógica, almeja-se colaborar com os estudos na área da linguagem e, sobretudo, disponibilizar subsídios teórico-práticos voltados para a leitura e a escrita de gêneros textuais, especialmente do artigo de divulgação científica. Busca-se ainda ampliar as oportunidades de letramento dos alunos, o que possibilitará a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos, e sua efetiva inserção social.

Referências

ALBÉ, M. H. et al. A organização retórica do artigo de divulgação científica midiático: a relação de elaboração e os contextos científico e midiático. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). **Discursos de popularização da ciência**. Santa Maria, RS: PPGL Editores, v. 1, 2009. (Coleção HiperS@beres). Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volume1/textos/t1.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2012.

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

BUENO, W. da C. Jornalismo científico: conceitos e funções. **Ciência e Cultura**, n. 37, v. 9, p.1420-1428, set. 1985.

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

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 16. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

GIERING, M. E. A organização retórica de artigos de divulgação científica midiática e a organização sequencial do texto: fatores ascendentes e descendentes. **Desenredo**, Passo Fundo, jan./jun. 2009, v. 5, n. 1, p.60-75. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/920/550>> . Acesso em: 16 abr. 2012.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.229-253.

LOUREIRO, J. M. M. Museu de ciência, divulgação científica e hegemonia. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p.88-95, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15976.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2012.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C. A retórica e a ciência dos artigos originais à divulgação científica. **MultiCiência**, São Paulo, maio 2005, n. 4, p.1-18. Disponível em: <http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_04/a_04_.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2012.

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: Subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

Referências de textos jornalísticos

CESAR, C. L. O antiátomo. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 48, ed. 288, dez. 2011. p.39.

CHAVES, M. S. C.; ALMEIDA, N. P. de. Ferrugens do trigo: segurança alimentar ameaçada. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 49, ed. 290, mar. 2012. p.38.

FERREIRA, F. A.; CRUZ, R. S.; FIGUEIREDO, A. M. S. Superbactéria. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 48, ed. 287, nov. 2011. p.24.

GALVÃO, E. F. A mecânica quântica das viagens no tempo. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 49, ed. 290, mar. 2012. p.22.

GUARIEIRO, L. L. N.; TORRES, E. A.; ANDRADE, J. B. de. Energia verde. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 48, ed. 285, set. 2011. p.37.

LOPES, A. A.; GUIMARÃES, D. O.; PUPO, M. T. Quando os micro-organismos salvam vidas. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 48, ed. 286, out. 2011. p.34.

MENDONÇA, F. F.; FORESTI, F. T. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 48, ed. 288, dez. 2011. p. 49.

OPPERMANN, Á. Qual é a utilidade das minhocas? **Superinteressante**, São Paulo, ed. 241, jul. 2007. p.46.

O QUE é a Teoria da Relatividade? **Mundo Estranho**. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/o-que-e-a-teoria-da-relatividade>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

PERDA de sódio e potássio provoca a câibra. **Superinteressante**, São Paulo, ed. 88, jan. 1995. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/esporte/perda-sodio-potassio-provoca-caimbra-489015.shtml>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

SANZ, E. **Los primeros osos polares son mucho más primitivos de lo que se pensaba**. Disponível em: <<http://www.muyinteresante.es/los-primeros-osos-polares-son-mucho-mas-primitivos-de-lo-que-se-pensaba>>. Acesso em: 23 abr. 2012. – Tradução das autoras.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS DOCENTE: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Gláucia Maria Bastos MARQUES¹⁴

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO¹⁵

Resumo: O escopo deste artigo é discutir as concepções de linguagem que orientam o agir pedagógico dos professores de disciplinas voltadas para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Para tal, lançamos mão das concepções de linguagem que norteiam o ensino de língua materna, particularmente, a concepção sociointeracionista da linguagem, do modo como pensada por Bakhtin. Enquanto recorte investigativo, optamos por analisar os objetivos de ensino expressos em Programas de disciplina de Didática da Língua Portuguesa, da UERN, e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I, da USP.

Palavras-chave: Língua. Linguagem. Ensino. Sociointeracionismo. Objetivos de ensino.

Abstract: *The scope of this article is to discuss the concepts of language that guide teachers' pedagogical act of disciplines focused on the methodologies of teaching Portuguese. To this end, we used the concepts of language that guide the teaching of mother tongue, particularly the social interactionist conception of language, thought by the way Bakhtin. While investigative cut, we chose to analyze the learning objectives expressed in the discipline of Didactic Program in Portuguese Language, the UERN, and Methodology of Teaching Portuguese Language I, USP.*

Keywords: *Language. Language. Teaching. Social Interactionist. Teaching objectives.*

¹⁴ Professora do Colégio Militar de Fortaleza (CMF); Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza – Ceará – Brasil. gluciabastosmarques@yahoo.com.br.

¹⁵ Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e membro dos Grupos de Pesquisa GEPPE e GPET, do *Campus* Avançado Prof^a Maria Elisa de A. Maia. Pau dos Ferros – RN – Brasil. malupsampaio@hotmail.com.

A título de introdução

As reflexões aqui empreendidas foram resultado de parte da dissertação intitulada *O texto literário nas disciplinas voltadas para as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa – MELPs*. Fruto de uma relação constante de diálogo entre orientanda e orientadora, durante pesquisa de mestrado, nossas apreciações nos revelaram que a noção de linguagem e de língua adotadas pelos professores de Língua Portuguesa, tanto na Educação Básica quanto nas disciplinas formadoras no nível superior de ensino, estão intrinsecamente relacionadas com sua prática pedagógica.

No percurso da pesquisa, constituímos um *corpus*, oriundo do banco de dados do Projeto de Cooperação Acadêmica PROCAD – 08/2008. O Projeto PROCAD 08/ 2008, intitulado *Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*, tem como participantes a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). A primeira se conforma como Instituição proponente e as demais são respectivamente tipificadas como Instituição associada I e II.

Conforme prevê o Edital Procad-NF N° 08/ 2008 da CAPES, o objetivo geral desse Projeto é fortalecer os Programas de Pós-Graduação que estão em fase de consolidação como é o caso da IES proponente e da IES Associada II. Os Programas de Pós-Graduação das Universidades maranhense e potiguar se encontram em fase de consolidação. Já o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP possui conceito “5” junto à CAPES/CNPQ, o que o caracteriza como um Programa consolidado. Os professores doutores participantes desse Programa e ministrantes das disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I e II já vêm efetuando pesquisas no sentido de investigar a disciplina de MELP. Assim:

A pesquisa que este grupo empreende pode gerar um impacto no ensino de Língua Portuguesa cujos resultados demonstram que esse ensino deve ser repensado a partir da disciplina que se responsabiliza pela formação de professores nesta área cujo perfil tem parecido indefinido inclusive na área do currículo que a nomeia de formas diversas nas diferentes regiões brasileiras. (UFMA, 2008, p. 14).

Desse modo, observamos que a disciplina de MELP parece não apresentar uma unidade de ação nos diversos programas de graduação em diferentes Instituições de Ensino Superior do país. Esse caráter difuso pode acarretar díspares formas de conceber

a disciplina tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Nesse sentido, é que, entre os objetivos específicos do Projeto, salientamos:

1. Propor uma discussão sobre a existência ou não de um *objeto* específico que caracterize o campo do qual se encarregam as disciplinas estudadas; e
2. Empreender uma discussão quanto à constituição ou não de uma “disciplina” (no sentido foucaultiano do termo) a partir dos conhecimentos que têm sido mobilizados no desenvolvimento destas disciplinas e na produção delas decorrente. (UFMA, 2008, p. 05).

Logo, cabe ao Projeto PROCAD 08/ 2008 averiguar se há ou não um objeto de estudo que possa ser considerado específico das disciplinas voltadas para as Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa, o qual possa orientar tanto teórico quanto metodologicamente as disciplinas que conformam esse campo de estudos. Do mesmo modo, compete ao Projeto em questão examinar se há como as MELPs se configurarem enquanto disciplina à luz do sistema de disposições na forma como nos foi legado por Foucault:

[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou a sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor (1996, p.30).

Para o analista do discurso francês, uma disciplina se assinala como uma forma de mecanismo de controle dos discursos, na medida em que nossos dizeres estão sempre submetidos a determinadas condições de produção. Ou seja, aquilo que proferimos ou mesmo que efetuamos por meio da linguagem só se efetiva, caso as condições sociohistóricas e culturais permitam. Partindo desse pressuposto, uma disciplina tem de apresentar determinados elementos, conforme citado no excerto acima, que possam caracterizá-la como tal. Assim, a proposta de pesquisa desse Projeto de Cooperação Acadêmica propõe-se a “... interrogar se o conjunto de conhecimentos e práticas presentes na disciplina de MELP configuram uma disciplina.” (UFMA, 2008, p. 2).

Destarte, para efeito de nossa pesquisa, investigamos os programas de disciplina de Didática da Língua Portuguesa, da UERN, e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I, da USP, assim como as entrevistas realizadas com os docentes dessas

disciplinas formadoras. Para tanto, optamos por analisar os objetivos de ensino expressos em Programas de disciplina, posto que entendemos que as concepções de linguagem e de língua adotadas pelo docente refletem em seu agir pedagógico, assim como nas noções de texto e gramática por ele avocadas.

Concepções de linguagem em meio ao ensino de Língua Portuguesa:

Tradicionalmente, o ensino foi tratado como sinônimo de transmissão de conhecimentos formais. No que concerne ao aprendizado da língua materna, a aquisição da norma culta, com os correlatos preceitos gramaticais tornou-se regra. Era como se o ensino da língua apresentasse uma função monolítica que colocava emissor e receptores em campos apostos da ação comunicativa, cabendo ao primeiro a condição ativa e aos segundos a passiva. Desconsiderava-se, assim, a função dialógica da linguagem e, por consequência, as diferentes variáveis linguísticas, os gêneros textuais, assim como as modalidades textuais como objeto de ensino.

No Brasil, a partir das duas últimas décadas do século XX, surgem questionamentos advindos de estudos e pesquisas sobre a linguagem que nortearam os mais diversos campos. Essas reflexões requeriam uma nova perspectiva de ensino que considerasse a língua nas suas diversas possibilidades de uso. Trabalhos pioneiros como os de Soares (1987), que denunciavam a desconsideração das variantes linguísticas por parte da escola, e os de Geraldi (1984), que reivindicavam o texto como ponto de partida e ponto de chegada para o ensino de língua, constituíram-se marcos para que esses debates pudessem avançar.

Paralelamente a essas discussões, uma outra de cunho mais geral se efetivava, reivindicando novas diretrizes legais para a educação no país. Durante o período ditatorial mais recente da história do Brasil e sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5.692/ 71, o objetivo da formação básica era preparar mão-de-obra barata para atender a um mercado nacional em expansão, fruto do designado breve Milagre Econômico Brasileiro. Nesse sentido, as práticas educacionais se fundavam numa herança tradicional à base da aquisição de conteúdos. Sendo assim, os componentes curriculares e as metodologias empregadas estavam direcionados para formar um receptor de informações de modo a melhor instrumentalizá-lo, no sentido de atuar no mercado de trabalho. Constituída por um sistema de duas colunas, cabia às

escolas, direcionadas aos filhos das elites dirigentes, prepararem as novas lideranças, possibilitando-lhes o acesso aos saberes tradicionais, e às escolas direcionadas aos filhos dos trabalhadores, instrumentalizá-los de modo mecânico e automático, preparando a mão-de-obra que movimentaria a indústria.

À medida que o país caminhava para um processo de redemocratização, desenhava-se um debate de cunho político educacional, versando sobre a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, cujo corpo legal permitisse superar a legislação advinda do período ditatorial militar e renovar as práticas educacionais. Desse modo, na última década do século XX, novos documentos passaram a orientar a educação nacional nos seus vários níveis. Em contraposição ao que preconizava a Lei nº 5.692/ 71, os atuais documentos educacionais salientam a necessidade de se formarem cidadãos “críticos”, “autônomos”, “conscientes” de seu papel na sociedade e com capacidade de intervenção para operar mudanças.

Sem entrarmos aqui nas condicionantes políticas, econômicas e ideológicas que configuraram as bases desse novo documento, tampouco no percurso histórico que redundou na sanção dessa lei pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, vale a pena salientar que, entre as inovações propostas, evidenciava-se uma perspectiva de educação que rompesse com o modelo tecnicista, orientador da antiga legislação, e que se vinculasse à ciência, à tecnologia e ao *mundo do trabalho*.

Tendo como norteador as linhas gerais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/ 96, na segunda metade da década de noventa do século passado, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) de ensino fundamental. No que diz respeito aos PCNs de Língua Portuguesa, além da incorporação das orientações da LDB, foram agregadas também toda a gama de discussões que se vinha delineando, desde a década de oitenta, acerca dos estudos da linguagem.

Apesar de os documentos oficiais encamparem essas propostas, evidenciamos uma série de críticas a eles. Algumas, como é o caso de Marcuschi (2008) e Koch (2003), reconhecem-lhes a validade, mas destacam algumas incoerências de ordem conceitual, como por exemplo, a imprecisão terminológica entre gêneros e tipos textuais, assim como a ausência de proposições mais explícitas para o agir pedagógico do professor em sala de aula. Outras criticam o que chamam de importação de modelos europeus, de algum modo, recriminando a influência dos trabalhos de Schneuwly e Dolz

(2004), nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo esses autores, o eixo para o ensino da língua deve se pautar pelos gêneros discursivos, na medida em que estes podem se constituir como instrumentos para que sejam desenvolvidas as “capacidades individuais” dos educandos. A base para suas reflexões é a concepção sociointeracionista da linguagem, assim como o conceito de gêneros do discurso desenvolvido por Bakhtin (1997).

Estudos da linguagem: ênfase nos gêneros textuais:

Segundo Marcuschi (2008), os estudos centrados nos gêneros remontam à Antiguidade Clássica, com Platão e Aristóteles; perpassam o período medieval com Quintiliano e chegam até nós revestidos de uma nova roupagem. Se inicialmente os gêneros eram estudados exclusivamente na área da literatura e da retórica, a partir dos estudos de Bakhtin, ao considerar a natureza verbal dos gêneros, eles foram compreendidos enquanto “formas relativamente estáveis” por meio das quais os enunciados se organizam.

Assim, de acordo ainda com Marcuschi, “O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema.” (2008, p.147). Na verdade, passamos a ter uma ressignificação do conceito de gêneros, o que redundou num modismo. Provavelmente, foi essa reconfiguração que possibilitou a incorporação dos gêneros, enquanto instrumentos, de acordo com os autores suíços acima citados, nas propostas de ensino de língua.

No que concerne à concepção de linguagem e de língua que orienta a prática educativa, na medida em que interfere nas noções de texto, leitura e gramática, entendemos ser significativa para as escolhas metodológicas que os docentes elegem para seu agir pedagógico. Na verdade, a língua ora tem sido compreendida por um viés psicológico, como se correspondesse a uma expressão subjetiva do pensamento, ora tem sido concebida enquanto um sistema imutável de regras, sem que se perceba o papel de interação entre os sujeitos que perfazem a ação comunicativa. Em conformidade com Bakhtin, existem três concepções filosófico-linguísticas distintas de se conceber a linguagem, como: “*leis da psicologia individual*”, “*signos linguísticos no interior de um sistema fechado*” e “*interação verbal social dos locutores*”. (1997, 72-82-127).

Na primeira concepção, enquanto ação monológica, cada um dos emissores singulares de fala expressa aquilo que consta no interior de sua mente, de forma que a

sua “comunicação” não alcança o “outro”, uma vez que é este um mero tradutor do pensamento do emissor. Como não há uma relação interativa, a língua carece de concreção, torna-se abstrata “[...] *tal como a lava fria da criação linguística.*” (BAKHTIN, 1997, p.73).

Na segunda tendência, a língua é compreendida como um sistema estático, cabendo ao emissor o mero acesso às regras que constituem a lógica da linguagem e por meio delas expressar individualmente o seu pensamento. Aqui, o sentido de sua aquisição está no acesso às normas de ligações e de combinações entre os signos. Como se ela se constituísse em um sistema fechado, busca-se uma hipotética objetividade. Desse modo, “Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização — na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky).” (TRAVAGLIA, 2000, p.22).

Na terceira linha de pensamento, a língua é refletida enquanto um espaço de interação histórico e social e não apenas como um meio para expressar uma ideia ou repassar uma informação qualquer por intermédio da fala ou da palavra escrita. Logo, o sujeito da comunicação se constitui na sua vinculação dinâmica de alteridade. Em sua relação com o “outro”, ele se exterioriza e age sobre o seu interlocutor. Nesse movimento dialógico, os sujeitos apresentam uma postura ativa em sua interação verbal. E, no processo de produção de suas falas, a comunicação assume uma dimensão de realidade social. Para Bakhtin (1997, p.109), “*A enunciação é de natureza social.*”, posto que não há como ser considerada como um fenômeno individual. É na condição de elemento constitutivo e de constituição do social que o ato comunicativo assume elemento de relevo para os estudos daqueles que fazem o pensamento sociointerativo.

Texto e leitura: da abstração psicológica à produção de sentidos:

Como já foi assinalado anteriormente, associada a cada concepção de linguagem existe uma determinada noção de texto que lhe é correspondente. A primeira concepção trata o texto enquanto expressão de uma criação interior, a segunda o concebe como um mero veículo de comunicação e a terceira como espaço de diálogo e de construção de sentidos.

Na óptica psicologista, tem-se a noção de que o texto é um simples produto racional de um pensamento, cabendo ao seu autor dispô-lo logicamente, de modo a

concatenar os seus pensamentos e articulá-los. Nesse sentido, ao “outro” é reservada tão somente a capacidade de introjetar a mensagem e captar as intenções de outrem enquanto expressão de uma consciência que lhe é exterior. Restando-lhe, assim, a condição passiva de mero repositório, não lhe sendo permitido qualquer espaço de interlocução.

Na percepção daqueles que tomam a língua como uma estrutura de signos e de códigos constituídos, a noção de texto corresponde, exclusivamente, a um processo de codificação/decodificação. Apresentando também uma visão simplista, cada um dos participantes da comunicação tem um papel bem definido, fixo, imutável, cabendo a um codificar, por intermédio dos signos, a mensagem e ao outro passivamente decodificá-la. Desse modo, o texto termina por ser reificado, coisificado, não sendo concebido em sua dinamicidade.

Na concepção interacionista da linguagem, o texto é considerado como espaço de construção de sentidos. Por seu caráter discursivo, portanto, dialógico e responsivo, tanto emissor como receptor tomam para si uma postura ativa. Assim, a construção textual assume o papel de veiculadora de sentido e tanto produtor como interpretador tornam-se estrategistas do jogo da linguagem. De acordo com Geraldí, “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” (1984, p.43). Na mesma direção desses pressupostos, Travaglia afiança que:

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido [...] (2000, p. 67, grifo do autor).

A relação interativa confere ao texto o sentido de “unidade linguística” ao mesmo tempo em que lhe dá a dimensão de concretude. Assim, de uma abstração psicológica e de um objetivismo abstrato, o texto se transforma em produto histórico-social concreto dotado de sentido.

Em resumo, se a língua é concebida numa perspectiva subjetivista, imanente, o texto é compreendido enquanto espaço de elaboração interior, de representação mental, com base nas intenções do autor; se é entendida como sistema de regras, o texto é percebido como mero instrumento codificado pelo locutor que deverá ser decodificado

pelo interlocutor; no entanto, se a língua é entendida como interação social, o texto constitui-se enquanto espaço de construção social dialógica e, assim, confere sentido às coisas do mundo.

Dessa forma, nas duas primeiras concepções, ao leitor/ouvinte é reservado um papel passivo diante do texto. É somente na terceira perspectiva de língua que os atores envolvidos no ato enunciativo assumem uma postura ativa, haja vista que se constituem enquanto sujeitos por meio da linguagem, numa relação dialógica e responsiva. Nessa direção, a leitura deixa de ser compreendida como a simples decodificação de signos linguísticos, em que os sentidos são, pretensamente, adquiridos à medida que o leitor linearmente decodifica as unidades da língua.

Na perspectiva de texto como espaço de interação social e interlocução entre os sujeitos, o ato de ler assume uma postura dialógica, em que o leitor toma para si um papel responsivo, capaz de conferir significados ao que lê. Assim, se a leitura na escola tradicional era entendida como um processo pelo qual o aluno/leitor apenas alcançava aquilo que estava anteriormente previsto pelo autor; agora é reservada a esse aluno/leitor uma posição pró-ativa diante do texto, que o coloca numa atitude de interlocução frente ao “outro”.

Entretanto, isso não nos permite afiançar que, nesse deslocamento histórico de colocar o leitor como sujeito construtor de sentidos, toda e qualquer leitura seja permitida, posto que os significados produzidos pelo leitor devem estar respaldados pelos elementos textuais e contextuais que conformam determinado texto. Nas palavras de Geraldi: “[...] o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas.” (1991, p.110). É esse movimento de previsibilidade e imprevisibilidade que confere ao constructo textual o *status* de espaço de diálogo na sua construção de significados.

Objetivos de ensino: da reflexão à ação:

Para verificar em que sentido estava sendo trabalhada a formação dos professores de língua materna, quando ainda cursava o Mestrado em Letras, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tomamos como objeto de análise a relação entre o currículo proposto e a ação docente em duas instituições de ensino superior: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a

Universidade de São Paulo (USP). Assim, analisamos documentos de cada uma das instituições, a fim de verificarmos o sentido formativo contido nas propostas de ensino-aprendizagem, a partir de duas disciplinas: Didática da Língua Portuguesa (DLP), na universidade potiguar, e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I (MELP I), na universidade paulista.

Reconhecendo a importância da clareza dos objetivos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que exigem do professor uma postura ativa tanto na constituição do programa de disciplina, quanto na sua execução em sala de aula, nesse momento, valemo-nos do planejamento efetuado pelo docente da disciplina de Didática da Língua Portuguesa (DLP), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), para iniciar nossas análises.

Verificamos que o professor de DLP, considerando o prescrito na ementa para a disciplina, apresentada pela UERN/CAMEAM, ao planejar o semestre letivo de 2010.1, elegeu três objetivos norteadores de sua ação docente. Considerando a construção linguística de cada um deles, parece-nos que foram construídos ora visando ao aluno, ora, à disciplina. O primeiro, a nosso ver, claramente orienta para um objetivo da disciplina; o segundo, ao se iniciar por “compreender”, parece estar direcionado para aquilo que o discente deve atingir ao término do semestre; enquanto o terceiro tanto se dirige ao estudante quanto à disciplina. Embora não explicitado se se tratam de objetivos gerais ou específicos e se dizem respeito ao aluno ou à disciplina, em conjunto revelam a opção teórico-metodológica e a concepção de linguagem adotada pelo docente. Assim, vejamos:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Oferecer aportes teóricos-metodológicos para o ensino de língua materna com base numa concepção sócio-interacionista da linguagem.- Compreender a leitura, a produção de textos e a prática de análise linguística como eixo para um ensino produtivo de língua materna no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.- Refletir criticamente sobre a prática de ensino de língua materna nas escolas públicas, buscando compreender as concepções de linguagem, de leitura, de texto e de gramática que subjazem à prática escolar. |
|--|

Considerando, portanto, os objetivos elencados acima, percebemos, logo de início, que a concepção de linguagem defendida pelo professor é a perspectiva sociointeracionista. Essa opção teórico-metodológica aponta para uma visão de sujeito que, de acordo com Bakhtin, se constitui “na e pela linguagem”, isto é, por meio da interação verbal. É partindo desse pressuposto que o Filósofo da linguagem estabelece relações entre sociedade, ideologia e linguagem.

No que tange ao segundo objetivo analisado, vimos que ele vai tratar dos eixos que ancoram o ensino de Língua Portuguesa, quais sejam: leitura, escrita e gramática. Ressaltamos, entretanto, que, ao afirmar a necessidade desse tripé para o “ensino produtivo” da língua, o texto não nos deixa claro a que o termo “produtivo” se refere. Do nosso ponto de vista, a expressão é bastante generalista e não nos indica o seu real significado dentro do contexto do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O terceiro objetivo diz respeito a um diálogo a ser estabelecido entre os estudos teóricos desenvolvidos no âmbito da IES potiguar e o que de fato ocorre nas salas de aula da Educação Básica. Assim, o docente propõe uma reflexão crítica acerca da prática escolar do ensino de Língua Portuguesa, buscando extrair as concepções que fundamentam essa ação educativa. Compreendemos a importância dessa articulação entre o conhecimento produzido no espaço acadêmico e a sua circulação nas escolas de ensino Fundamental e Médio, posto que parte das dificuldades da ação dos professores de Língua Portuguesa se dá em função da própria concepção de linguagem que adotam em seu fazer pedagógico. Do mesmo modo, com relação às concepções de leitura, entendemos que a perspectiva assumida está diretamente ligada à noção de linguagem e de texto que se tenha.

No que diz respeito às concepções de gramática, também consideramos que é necessário o docente de Língua Portuguesa, assim como o professor formador terem clareza de qual conceito de gramática embasará sua ação pedagógica, haja vista que esse é um campo bastante conflituoso. Sabemos que são várias as noções de gramática e que elas podem, em princípio, conviverem sem maiores problemas. Todavia, nos parece, que se instaura um conflito, quando os limites de cada uma dessas noções não se tornam claros e se passa a eleger uma única perspectiva de gramática para o ensino, regra geral exclusivamente o aspecto normativo.

Ressaltamos a importância desse último objetivo no sentido de trazer para a sala de aula de Didática da Língua Portuguesa discussões sobre concepções de linguagem,

leitura, texto e gramática e o modo como elas se materializam nas salas de aula da Educação Básica.

Verificando os objetivos expressos no programa de disciplina da Universidade de São Paulo (USP), podemos perceber que estes apresentam um caráter mais amplo acerca do ensino de Língua Portuguesa. Imaginamos que isso ocorra em virtude da peculiaridade da disciplina nessa Instituição, já que o programa é pensado e constituído por vários docentes, os quais não necessariamente seguem a mesma filiação teórica. Por outro turno, examinamos que esses objetivos apontam claramente para a perspectiva do que deverá ser desenvolvido no decorrer da disciplina e não para possíveis metas que deverão ser atingidas pelos alunos ao final do período letivo. Senão, vejamos:

1. Refletir sobre teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa.
2. Fornecer subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa.
3. Aproximar ensino e pesquisa, com o objetivo de incentivar a produção e a renovação de meios e recursos para o ensino de Língua Portuguesa.
4. Viabilizar e orientar práticas de estágio.

Notemos o aspecto abrangente do primeiro objetivo elencado, no qual evidenciamos uma proposta de reflexão acerca das práticas e teorias do ensino de Língua Portuguesa, no entanto sem deixar claras qual teoria e quais práticas orientariam a ação pedagógica nas salas de aula de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I. Dessa forma, considerando o que já expusemos sobre o fato de a noção de linguagem e de língua assumida pelo professor se refletir diretamente no modo como organiza os conteúdos de ensino da língua, inferimos que cada professor da disciplina de MELP I, no seu agir pedagógico, poderá (deverá?) imprimir suas concepções e com base nelas direcionar as reflexões sobre as práticas do ensino de língua no nível básico.

Com relação ao segundo objetivo, parece-nos que apresenta uma perspectiva instrumentalizadora, na medida em que a disciplina se propõe a “fornecer” ao licenciando em Letras elementos os quais possam muni-lo de um aparato que dê conta dos aspectos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, observando o conjunto dos objetivos, notamos que a disciplina busca contemplar tanto as questões

teóricas quanto práticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem da língua materna.

Ao analisarmos o terceiro objetivo mencionado, vimos que ele visa a estabelecer um vínculo entre o ensino e a pesquisa, com um intuito claro direcionado aos “meios” e “recursos” para o ensino da língua. Avaliamos como de fundamental importância, nos objetivos da disciplina, estar explicitada a preocupação com a pesquisa, no sentido inclusive de a Universidade conseguir articular os três pilares que a sustentam, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão.

É bastante comum ouvirmos discursos criticando as Instituições de Ensino Superior, especialmente as públicas, alegando que em geral elas mal conseguem dar conta do ensino, que as pesquisas acontecem de modo isolado sem uma conexão com a dinâmica da sala de aula, e que a extensão é quase uma ficção. Apesar dessa crítica ser, muitas vezes, proferida por quem não convive com o cotidiano das Universidades e com o fazer acadêmico, afirmamos sua procedência ao constatarmos essa preocupação por parte dos docentes de uma disciplina de ensino superior. cremos, pois, que essa preocupação possa se reverter em atitudes concretas que permitam contribuir para um avanço quanto ao ensino da língua materna na Educação Básica.

Avançando nas análises, evidenciamos que o último objetivo orientador da disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I está diretamente relacionado às práticas de estágio a serem efetuadas pelo licenciando em Letras. Todavia, ressaltamos que, muito embora a prática de ensino não esteja expressamente mencionada nos três primeiros objetivos, não significa dizer que não haja uma conexão entre o que os alunos vivenciam, por meio de suas observações nas salas de aula do ensino fundamental, e o que apontam esses objetivos. Evidentemente que essa provável articulação só será possível se efetivar em função da condução, que cada docente de MELP I imprimir ao seu agir pedagógico no decorrer da disciplina.

Para efeito de conclusão

Conforme assinalado amiúde, a cada concepção de linguagem, há uma noção específica de texto. As duas instituições de ensino superior apresentam em comum o fato de negarem a concepção psicologista de linguagem, superando a noção de que o texto é um simples produto racional de um pensamento, cabendo ao seu autor dispô-lo

logicamente, de modo a concatenar os seus pensamentos e articulá-los. Do mesmo modo, superam a perspectiva daqueles que refletem a língua como mera estrutura de signos e de códigos constituídos e a sua noção de texto como veículo de codificação/decodificação. Tomam para si a concepção sociointeracionista da linguagem, em que o texto é considerado como espaço de construção de sentidos, como instrumento discursivo, dialógico e responsivo. Nessa óptica, o texto assume a dimensão de produto histórico-social concreto, cuja unidade linguística lhe confere sentido.

A despeito dos elementos que aproximam as propostas das duas instituições de ensino superior, percebemos diferenças em seus documentos institucionais que orientam para uma maior ou menor autonomia docente frente às concepções de ensino propostas. Ao analisarmos em detalhe os objetivos de ensino do programa de disciplina de Didática da Língua Portuguesa, da UERN, e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I, da USP, verificamos que a concepção de linguagem que orienta a disciplina está claramente expressa nos objetivos de DLP, o que não ocorre nos objetivos de MELP I, posto que estes se mostraram mais amplos que aqueles.

Não obstante a amplitude ou não dos objetivos de ensino expressos nos documentos institucionais, que balizam as práticas formativas, em cada uma das instituições de ensino superior, a opção pela perspectiva sociointeracionista direciona seu sentido formativo. Essa perspectiva conduz a uma relação ensino-aprendizagem da língua materna na qual estão necessariamente implicados sujeito, sociedade e ideologia.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Terceiro e quarto ciclos. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, J W. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: O texto na sala de aula: leitura & produção. GERALDI, João Wanderley (Org.). Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOCH, I G V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, L A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1987.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2000.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão. **Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa**. São Luís, 2008.

CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: DIALOGANDO COM DIFERENTES TEXTOS

Joceli CARGNELUTTI¹⁶

Graziela Lucci de ANGELO¹⁷

Resumo: Propomo-nos, neste artigo, apresentar um diálogo com diferentes pesquisas históricas já realizadas envolvendo a disciplina curricular Língua Portuguesa, o livro didático e a unidade didática, pontuando alguns conceitos e algumas informações históricas que envolvem este objeto, livro didático, no ensino dessa disciplina. A pesquisa se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que permite compreender o livro didático a partir de um processo histórico.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Livro didático. Diálogo. Disciplina Curricular.

Abstract: *We propose, in this paper, to present a dialogue with different historical research already done, which involved the Portuguese Language Subject, the textbook and the teaching unit, pointing out some concepts and some historical information that involving this object, the textbook, In the teaching of this Subject. The research is grounded in socio-historical theoretical perspective that allows us to understand the textbook from a historical process.*

Keywords: *Portuguese Language. Textbook. Dialogue, Subject.*

Introdução

O número de estudos que busca compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares tem crescido muito nos últimos anos. A grande parte desses estudos é desenvolvida por professores, pesquisadores, alunos de pós-graduação

¹⁶Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jocelicargne@gmail.com

¹⁷ Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: graziela.deangelo@gmail.com

de diferentes áreas, interessados em conhecer a história de suas próprias disciplinas¹⁸ para um “melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações”, segundo Souza Júnior e Galvão (2005, p.393).

Para se investigar o passado do ensino da disciplina Língua Portuguesa deparamo-nos com várias vias de acesso, como, por exemplo, documentos oficiais¹⁹, cadernos de alunos, relato de professores²⁰, currículos escolares. Dentre essas e outras possibilidades optamos por utilizar o livro didático de língua portuguesa, sendo esse um dos instrumentos responsáveis para “assegurar a aquisição dos saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade”, conforme Soares (1996, p.116). Estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva é um caminho aberto não só ao conhecimento da constituição da disciplina Língua Portuguesa, em particular, mas também ao de qualquer outra disciplina, ao longo do tempo, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas sociais, culturais e educacionais (SOARES, 1996).

Neste sentido, propomo-nos apresentar um diálogo com diferentes pesquisas históricas já realizadas envolvendo a disciplina curricular Língua Portuguesa, o livro didático e a unidade didática de língua portuguesa, pontuando alguns conceitos e algumas informações históricas que envolvem este objeto, livro didático, no ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

A pesquisa se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que permite compreender o livro didático a partir de um processo histórico. Estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva é um caminho aberto não só ao conhecimento da constituição da disciplina Língua Portuguesa, em particular, mas também ao de qualquer

¹⁸Uma área de conhecimento que tem se dedicado a esse estudo é a História das Disciplinas Escolares, recentemente instaurada no campo da educação, área essa que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificando e compreendendo sua evolução.

¹⁹ Trabalhos como de Pietri (2007) dão exemplo desse percurso.

²⁰ Angelo (2005), em sua tese *Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa*, investiga que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico. Para recuperar essa imagem, a autora analisa seis textos de linguistas, dois documentos oficiais voltados ao ensino de língua portuguesa publicados nos anos 70 e 80 e sete entrevistas realizadas com professoras dessa disciplina que trabalharam na cidade de Campinas (SP).

outra disciplina, ao longo do tempo, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas sociais, culturais e educacionais (SOARES, 1996).

Para esta investigação, nos apoiamos em Bakhtin, em seu texto *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas* (1974/2000, p.402), onde o autor destaca que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. Esta visão se coloca em função de Bakhtin entender que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizados. As ciências humanas se diferenciam das ciências naturais por terem objetos notavelmente diferentes e, por consequência, métodos diferentes.

Nesta perspectiva o ideal das ciências da natureza é metodologicamente a explicação, partindo do exterior para estabelecer relações necessárias entre os fenômenos enquanto o ideal das ciências do espírito é a compreensão, percorrendo caminho oposto, captando do interior os significados das ações humanas, ou seja, “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404).

Bakhtin entende as “ciências humanas – ciências que tratam do espírito” ((BAKHTIN, 1974/2000, p.404) como *ciências do texto* por se constituir como uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado. Dessa forma “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404). Para Bakhtin, esse diálogo é construído a partir de “etapas da progressão dialógica da compreensão: o ponto de partida – o texto dado, para trás – os textos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro” (BAKHTIN, 1974/2000, 404).

Debruçada sobre a significação, as ciências humanas trabalham com a compreensão e não com a explicação como fazem as ciências da natureza. Enquanto a explicação aponta para o necessário, a compreensão aponta para o possível, porque “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro).” (BAKHTIN, 1974/2000, p. 404). Assim entendemos que ler textos é estar no campo das possibilidades, bem como estar situado num determinado momento histórico-social.

Inicialmente, tomamos contato com vários textos acadêmicos publicados a partir dos anos 1990 no Brasil, que, de certa forma, dialogam com nosso trabalho na medida em que nos oferecem uma base para a pesquisa em questão.

Lendo textos voltados ao interesse deste trabalho, observamos que o de Soares (2002) é muito relevante, por tratar de alguns pontos históricos relativos à constituição da história da disciplina Língua Portuguesa. Já Bittencourt (2008), Soares (1996) e Batista (2004) apresentam alguns conceitos sobre livro didático e algumas informações sobre a história desse livro no processo de constituição do ensino escolar brasileiro. Para tratar do livro didático de língua portuguesa²¹ como gênero do discurso, os autores Bunzen (2005a), Bunzen (2005b) e Bunzen e Rojo (2005) são de grande relevância. Outros textos como Soares (2002), Batista (1999, 2004), Bunzen (2005b) e Bittencourt (2008) apresentam comentários referentes à possível organização dos livros didáticos em *unidades didáticas*.

Para uma tomada de conhecimento, traremos, em linhas gerais, alguns pontos históricos e alguns conceitos levantados pelos autores nos diferentes trabalhos e que nos interessam para o desenvolvimento desta pesquisa.

Disciplina Língua Portuguesa

Sobre a disciplina língua portuguesa, trazemos o trabalho de Soares (2002), que, segundo a autora faz uma tentativa de aproximação à história da constituição da área de conhecimento língua portuguesa em disciplina escolar, em saber escolar, com o intuito de, “por meio dessa aproximação, explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira dos dias de hoje” (SOARES, 2002, p.157).

Expõe a autora que, no Brasil Colonial, a língua portuguesa convivia com a língua geral e com o latim; como a língua portuguesa não era a prevalente, o português não possuía condições externas nem internas para se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Para Soares

não havia nem condições internas ao próprio conteúdo - que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição

²¹ Outros autores que também abordam o livro didático de Língua Portuguesa: Dionísio e Bezerra (2005), Costa Val e Marcuschi (2005), Rojo e Batista (2003).

como área de estudos - nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural, para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2002, p.159).

A partir das reformas impostas ao ensino, pelo Marquês de Pombal, em Portugal, bem como em suas colônias nos anos 50 do século XVIII, o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil, ficando proibida a utilização de quaisquer outras línguas. A partir da reforma pombalina o ensino do vernáculo seguiu a proposta de Luiz Antônio Verney (*O Verdadeiro Método de Estudar*), que defendia além do aprendizado da leitura e da escrita em português, a introdução do estudo da gramática portuguesa como componente curricular ao lado da gramática latina. À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia influenciada pelas numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir de século XIX como consequência da instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro e da progressiva constituição desse objeto como uma área de conhecimento.

Com a criação do Colégio Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas *retórica* e *poética* e, mais tarde, a gramática nacional como objeto de estudo. Os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX são testemunhas da presença dessas disciplinas no currículo cujos autores eram, em grande parte, professores do próprio Colégio Pedro II. Dessa forma, as disciplinas que constituíam o ensino da língua portuguesa até o fim do Império foram retórica, poética e gramática, fundidas numa única disciplina somente nas décadas finais do século XIX, passando a denominar-se *Português*.

Para Soares (2002), apesar dessa fusão, a disciplina português manteve até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética porque continuavam a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia, os “filhos-família”, únicos a ter acesso à escola. Essas disciplinas conviviam com certa *individualidade* e *autonomia*, fato que pode ser confirmado pela convivência de dois manuais didáticos diferentes e independentes durante as cinco primeiras décadas do século XX: as gramáticas e as coletâneas.

Conforme a autora, é a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina *português* em função de uma progressiva

transformação das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, ocasionando mudanças nas disciplinas escolares. Cita a autora, primeiramente, que é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado devido à democratização do acesso à escola; em segundo lugar, como consequência ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores. Para Soares,

é então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começaram a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2002, p.167).

A fusão progressiva entre gramática-texto vinha alterar uma tradição que datava, na verdade, do sistema jesuítico. Nos anos 1950 “gramática e textos passam a constituir um só livro” (p.168), mas guardam uma relativa autonomia; a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade. E nos anos 1960 completa-se a fusão: “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (p.168). A autora não considera o termo fusão como o mais adequado para este processo, pois a gramática não perdeu sua primazia sobre o texto, devido, talvez, à força da tradição que vem desde os tempos do sistema jesuítico ou pelo espaço vazio que o abandono da retórica e poética deixou.

Acrescenta a autora que, nos anos 1970, como disciplina curricular, o português sofreu uma radical mudança em função da implantação da Lei 5692/71. Tal mudança não ocorreu progressivamente como vinha sendo até então, pois foi resultado da intervenção do governo militar instaurado em 1964. A educação foi posta a serviço do desenvolvimento do país e a língua passou a ser considerada instrumento para o desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada:

Não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2002, p.169).

Nos anos 70 a *teoria da comunicação* é transposta da área dos meios eletrônicos da comunicação, para servir de base para a análise da língua. A concepção de língua como *sistema* e *expressão estética* é substituída pela concepção de língua como *comunicação*. Os objetivos para o ensino se voltam para o desenvolvimento do *uso* da língua²².

Nos anos 80 a concepção de língua como *comunicação* também sofre críticas e é nesse período que passa a circular uma nova concepção de língua entendida como enunciação, como discurso, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Conforme Soares, é importante lembrar que a denominação *português* é recuperada através de medida do então Conselho Federal de Educação, visando a atender à nova realidade.

Segundo a autora, três áreas recentes vêm trazendo novas orientações para a configuração da disciplina *português* na escola brasileira dos dias de hoje: a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita e a antropologia da leitura e da escrita, que introduzem a necessidade de o estudo de língua portuguesa se orientar também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas.

Por fim, Soares conclui que a constituição da disciplina *Português* é determinada tanto por fatores externos – condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – quanto por fatores internos – a natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área. A retomada desses fatores contribui para elucidar cada momento passado e também o momento presente.

Livro didático

Soares (1996) aponta que, nos últimos anos, vêm sendo lançados muitos olhares sobre o livro didático: um olhar pedagógico, um olhar político e um olhar econômico, os quais prescrevem, criticam ou denunciam esse material. A autora propõe, então, um

²² Para Soares (2002), os livros didáticos são testemunhas dessas mudanças na medida em que a gramática passa a ser minimizada dando espaço maior para o texto, para a leitura e para a linguagem oral. Ainda, devido ao desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos apresentam-se ilustrados e coloridos, o que levou Lins (1977) a caracterizá-los como “uma Disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico”. Segundo Soares, Osman Lins foi um crítico implacável dos livros didáticos de português dessa fase.

olhar diferente, que o investigue, descreva e compreenda e que se lance do lugar de uma história e de uma sociologia do ensino, que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático.

Conforme relata a autora, o livro didático, criado na Grécia antiga, persistiu ao longo dos séculos, em todas as sociedades, de forma insistente e persistente; livros de leitura, manuais de retórica, gramáticas povoaram as escolas através dos séculos:

o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um “livro” escolar, fosse ele livro utilizado para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente feito para ensinar e aprender (SOARES, 1996, p. 114).

Este vínculo entre livro didático e escola é resultado de uma longa história do ensino que muitas vezes não é percebida pelos professores e pesquisadores que hoje se envolvem com esse material. Para a autora a presença insistente e persistente do livro didático na escola se deve ao fato de essa instituição ser fundamentalmente ortodoxa, ou seja, uma instituição burocrática, onde se ordenam e se hierarquizam ações e tarefas, e, sobretudo, selecionam-se, no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e competência a serem ensinados e aprendidos. O saber, para ser ensinado pela escola, acaba sendo didatizado, escolarizado. Por esse motivo, segundo a autora, é que o livro didático se constituiu historicamente como um instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, ou seja, “daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar” (SOARES, 1996, p. 15).

Conforme Soares (1996), durante o século XIX, os livros didáticos usados nas escolas brasileiras eram impressos em outros países, vindos da Europa, sobretudo da França e de Portugal²³, o que leva a autora a questionar a respeito do tipo de política cultural e social que aceitava o livro didático estrangeiro para ensinar e quem eram esses que conseguiam acompanhar esse ensino. Soares responde afirmando que a escola servia apenas a alunos social e economicamente privilegiados, alunos para quem a referência social e cultural era a Europa, particularmente a França; por isso, dominavam a língua francesa na intenção de inserir-se na cultura europeia.

Quanto aos livros estrangeiros, esse fato se justificava pela falta de condições brasileiras para a edição e impressão dos livros até o início do século XX. De certa forma as condições sociais, culturais e econômicas explicam a circulação, nas escolas brasileiras do século XIX, de livros didáticos estrangeiros. Só a partir de 1930 é que medidas nacionalizadoras propiciaram condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país.

Soares comenta que, a partir dos anos 1960, cresce e diversifica-se extraordinariamente a produção de livros didáticos no Brasil devido a diferentes fenômenos.

O primeiro diz respeito à diminuição do tempo de permanência na escola de um determinado livro, que antes se contava em décadas passa a não ultrapassar cinco, seis anos, como consequência do desenvolvimento cada vez mais rápido do conhecimento, obrigando à substituição frequente de um livro didático por outro mais atualizado. Somado a esses fatores, multiplicam-se os autores e as obras, diminuem o número de edições e o número de exemplares vendidos.

Outro fenômeno apresentado pela autora leva em conta a autoria dos livros didáticos, que se desloca progressivamente de cientistas, intelectuais, professores catedráticos de universidade para professores do ensino elementar formados nas Faculdades de Filosofia a partir dos anos 1930. Com esse deslocamento a autoria dos livros didáticos perde o prestígio que tinha e passa a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas.

O terceiro fenômeno apontado por Soares leva em consideração a questão da edição cujo desenvolvimento cresceu rapidamente a partir da segunda metade dos anos 60, devido à expansão da rede de ensino e ampliação do alunado, acelerando o processo de industrialização do país. Com isso há uma ampliação no número de editoras voltadas para a edição de livros didáticos que passam a constituir, nos anos 80, o principal segmento do mercado editorial.

O último fenômeno apontado, que testemunha e explica o crescimento e a diversificação do livro didático nas últimas décadas, remete às mudanças em seu conteúdo e na sua didatização. Para Soares (1996), o desenvolvimento cada vez mais

²³ Soares (1996) cita, por exemplo, que os livros didáticos destinados ao ensino de Ciências nos anos 1838 e 1900 eram quase todos de autores franceses e sua utilização em aula se dava na publicação original, isto é, em francês.

rápido dos conhecimentos conduz a frequentes e significativas alterações nos livros didáticos. A alteração desse conteúdo reflete a natureza dos conhecimentos em cada momento disponíveis, as expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação das novas gerações.

Quanto à didatização desse conteúdo, Soares sinaliza que inicialmente os livros, para toda e qualquer disciplina, eram constituídos apenas de textos. Progressivamente os manuais vão incluindo diversas atividades passando a ser complementados por um “livro do professor”, ou seja, o livro didático começa a assumir tarefas que eram exclusivamente do professor. Para Soares

esse processo ocorre contemporaneamente ao processo de depreciação docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, resultado da democratização do ensino e da multiplicação de alunos dela decorrente, vai conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, como também a uma formação profissional deficiente (...), tudo isso constituindo uma situação que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente, uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 1996, p.125).

Soares conclui que as mudanças que ocorrem no livro didático, tanto em seu conteúdo quanto na sua didatização, são, pois, determinadas pela evolução dos campos de conhecimento que dão origem às disciplinas escolares, pelos novos objetivos que a escola vai assumindo, à medida que se alteram as demandas sociais e a situação econômica, as condições de formação e de trabalho que se vão impondo aos professores; são fatores culturais, sociais, econômicos que influenciam diretamente a organização e composição desse material.

O trabalho de Bittencourt (2008) apresenta uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do saber escolar brasileiro no decorrer do século XIX e no início do século XX. A autora pensa o livro didático de forma ampla, acompanhando desde a sua concepção até a sua utilização em sala de aula onde aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam, conferindo-lhe dimensão específica.

Expõe a autora que o livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional como uma forma de o Estado controlar o saber a ser divulgado pela escola. Criado com base na instalação de instituições escolares públicas, o livro didático era entendido como a

possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, dominando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar.

Considerado como peça fundamental na transmissão do saber escolar, esse objeto cultural passou do Estado liberal à iniciativa particular, cabendo a esta o direito de fabricá-lo, sendo automaticamente transformado em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. Segundo Bittencourt, para efetivar a transformação de um material didático em produto de maior consumo e produto simbólico da cultura escolar, editores aproximaram-se do Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram-se, entre ambos, acordos por intermédio dos quais o livro didático disseminou-se no cotidiano escolar, transformando-se no principal instrumento do professor na transmissão do saber.

Conforme a autora, a comercialização do livro didático ganhou tal importância comercial, que fez com que editores passassem a considerá-lo como a “carne” da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou científicos, que corresponderiam aos “ossos” dessa produção. A “carne” da produção livresca, segundo a autora, caracterizava-se por ter vida efêmera, situação que criava certas complicações para as editoras. A condição de seguidor dos programas oficiais obrigava os editores a constantes adaptações e ampliações em seus livros ou, em muitos casos, ao desaparecimento de obras pela defasagem em relação ao saber proposto nos currículos.

Para Bittencourt, essa peculiaridade da obra didática levou fabricantes a criar fórmulas de produção e vendas especiais. Segundo a autora, uma das estratégias foi a introdução do termo “novo” nos títulos das obras escolares como tática para facilitar a comercialização de textos aparentemente inovadores, mas que, na realidade, são meras repetições dos mesmos livros. Conforme Bittencourt,

foi comum depararmos com títulos *A Nova Gramática, Novíssimo compêndio de...*, *Novo método de gramática portuguesa...* O “novo” dos títulos servia para credenciar a obra perante seu público consumidor, mas nem sempre correspondia a mudanças efetivas do texto (BITTENCOURT, 2008, p. 83).

Afirma a autora que o livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país, caracterizando-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas, comparando-se à

produção de livros em geral. A circulação desse material superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um diferencial: é por meio dele que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Dessa forma, segundo Bittencourt, o consumo do livro didático foi se tornando quase que obrigatório nas escolas e o saber escolar contido em suas páginas era confeccionado por normas empresariais marcadas, fortemente, pelo modelo francês.

Por fim, conclui a autora que o livro escolar inscreve-se na história de uma disciplina à medida que ocorre a construção do saber escolar; é um dos raros objetos da cultura escolar possível de veicular um conhecimento organizado e sistematizado com certo rigor e em condições de circular em meio a um público leitor heterogêneo cujo saber é fortemente construído pela intervenção externa. Assim, para a autora, a história do livro didático e a história da disciplina escolar²⁴ estão intrinsecamente vinculadas.

Nessa mesma perspectiva, também se coloca o artigo de Batista (1999), voltado ao livro didático como um objeto variável e instável. Em busca de um conceito de livro didático, Batista o define como aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para desenvolvimento de um *processo de ensino* ou de *formação*. Segundo o autor, alguns problemas podem surgir na medida em que são analisados alguns termos dessa conceituação.

A primeira questão apresentada pelo autor diz respeito à heterogeneidade dos suportes, ou seja, o termo “livro didático” é usado para cobrir uma gama variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola. Para Batista, o *livro* é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro. A impossibilidade de identificar o “livro” didático ao objeto “livro” fica também evidenciada quando se leva em conta a existência de várias coleções didáticas que se fazem acompanhar de outros objetos que não o livro, como é o caso de cartilhas, fichas, folhetos, cartazes, cadernos. Conforme o autor, entre essa diversidade dos suportes textuais e das formas de sua leitura e utilização, um fator parece criar uma homogeneidade para os textos escolares: “trata-se sempre, ao que tudo indica, de material *impresso*, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação” (BATISTA, 1999, p.536).

A segunda questão apresentada pelo autor refere-se à variação dos meios de reprodução do impresso. A utilização feita do termo *impresso* decorre da necessidade de

apreender o que existe de comum entre o conjunto heterogêneo de textos que circulam na escola e de pôr em evidência o fato de que os textos escolares resultam de um processo de reprodução, decorrentes da invenção e da difusão da imprensa. A utilização do termo *impresso* torna-se problemática quando se têm em vista fenômenos de natureza histórica que, segundo Batista, podem ser divididos em dois conjuntos. O primeiro deles se refere ao aparecimento de formas de reprodução gráfica simples e acessível à escola, como o mimeógrafo à tinta e a álcool, xerox e computador, gerando uma intensa cópia de impressos e possibilitando o desenvolvimento de uma imprensa escolar. Conforme Batista,

os materiais didáticos produzidos nessa imprensa escolar por professores de ensino fundamental e médio costumam ser a “pedra bruta” “garimpada” por representantes comerciais de editoras que, “lapidada” e submetida a processos editoriais, dariam origem a livros produzidos e comercializados por editores (BATISTA, 1999, p.537).

Ligado a esse fenômeno da “imprensa escolar”, Batista acrescenta que se tem difundido um discurso contrário à utilização de livros didáticos, pelo fato de serem estes considerados como responsáveis pela desqualificação docente²⁵. Destaca também o autor o interesse de editoras na produção de softwares educativos e a utilização de computadores como suporte para o desenvolvimento de atividades de ensino. O segundo conjunto de fenômenos de natureza histórica que torna problemática a utilização do termo *impresso* para designar os textos escolares diz respeito ao fato de que, antes e mesmo depois da invenção da imprensa, livros e textos manuscritos sempre fizeram parte da escola²⁶.

Conforme Batista, esses fenômenos precisam ser considerados quando da conceituação do livro didático, sob o risco de excluir do conceito materiais pedagógicos de fundamental importância bem como fenômenos mais amplos que marcaram a relação da escola com as novas tecnologias.

²⁴ Sobre a História das Disciplinas Escolares ver Chervel (1990), Santos (1990), Bittencourt (2003), Souza Júnior e Galvão (2005).

²⁵ Para Batista (1999), estaria ocorrendo uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico, docente, e os que concebem, planejam e estabelecem suas finalidades, os autores dos livros didáticos e as grandes editoras, tendo como consequência a diminuição das exigências de formação e preparo docente.

A terceira questão apontada por Batista refere-se ao verbo *empregar* utilizado na conceituação. Para o autor, o verbo deixa duas possibilidades de compreensão: os manuais didáticos podem ser tanto aqueles textos ou impressos utilizados pela escola quanto aqueles a ela propositadamente destinados. Para Batista, essa diferenciação pode ser feita em três níveis: processo de produção do texto, processo de produção do impresso e textos que são tanto produzidos quanto impressos tendo em vista o mercado escolar²⁷.

Além do exposto, Batista aponta uma quarta questão que dificulta a apreensão e a conceituação desse gênero escolar, a saber, aspectos relacionados com o modo pelo qual os livros, textos ou impressos didáticos encenam sua leitura e sua utilização, isto é, propõem um contrato de leitura que supõe que seus leitores aceitem. Uma dimensão desses contratos tem a ver com as funções que os textos e impressos procuram atribuir a sua leitura ou utilização²⁸.

Batista conclui afirmando que, para se construir uma conceituação a respeito do livro didático, faz-se necessário considerar os fenômenos apresentados e ainda saber que “qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos” (BATISTA, 1999, p.570). Refletir sobre esses interesses é um primeiro passo para se construírem definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção.

²⁶ Batista exemplifica afirmando que, ao longo do século XIX, boa parte do material utilizado para o ensino da leitura, no Brasil, consistia em textos manuscritos, muitos deles documentos de cartórios, cartas pessoais, dentre outros.

²⁷ Para Batista, é nesses livros que, em geral, pensamos quando nos referimos a livros didáticos.

²⁸ Batista também apresenta alguns dados referentes às condições de produção dos textos e impressos didáticos. Para o autor, essas condições decorrem do complexo inter-relacionamento de três grandes conjuntos: fatores de ordem *econômica e tecnológica*, fatores de ordem *educacional e pedagógica* e fatores de *natureza social e política*. Para Batista, o campo da produção didática é objeto de disputa de diferentes e conflituosos grupos de interesse, sendo o Estado uma instituição que atua diretamente nesse espaço.

Livro didático de Língua Portuguesa

Os estudos envolvendo livros didáticos de Língua Portuguesa podem ser observados a partir de diferentes abordagens, dependendo da perspectiva teórica assumida. Segundo Bunzen (2005a) o olhar que normalmente é lançado para entender esse livro é sempre à procura do homogêneo, do fio “uno” e claro; são estudos normalmente avaliativos, que utilizam o livro didático de Português “para fazer uma ‘análise do conteúdo’ e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico [...] está sendo tratado pelos autores de livros didáticos” (Bunzen, 2005a, p.558). Para o autor, é assim, muitas vezes, que se dá a “nossa entrada pelo *mundo dos livros didáticos*” (p. 558).

Bunzen (2005b) defende uma visão diferenciada, acreditando que o livro didático de Português se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos; são, na sala de aula, “objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo.” (p.12)

Para Bunzen e Rojo (2005) há duas interpretações principais da natureza discursiva para tratar o livro didático de Português: o livro didático de Português como suporte de textos de outras esferas de circulação, didatizados, ou livros didáticos de Português como gênero do discurso, complexo e tramado pela intercalação de gêneros.

Conforme Bunzen e Rojo (2005), a noção de suporte tem sido utilizada por vários estudos, principalmente aqueles relacionados à *História do livro e das práticas de leitura* e, mais recentemente, aos *estudos sobre gêneros*, como forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade.

Contrapondo-se a esta perspectiva, Bunzen e Rojo defendem a relevância de se tratar o livro didático de Português como um gênero do discurso, que nasce entre as décadas de 50 e 60 e encontra seu lugar na década de 70 do século passado, quando, na

esteira do acordo MEC/USAID²⁹, promulga-se a Lei 5692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que reestrutura a educação brasileira e acarreta mudanças curriculares de fundo, configurando-se na Lei 5692/71.

Segundo Bunzen e Rojo, estudar o livro didático de Português como um gênero do discurso implica em procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes, com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Dessa forma, a partir do ponto de vista teórico assumido, os autores entendem que:

se o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor, no interior de uma determinada cultura, podemos claramente dizer que focar o livro didático de português como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, **compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas** observar suas **contínuas transformações**, que têm uma forte relação com o **dinamismo das atividades humanas** (BUNZEN E ROJO, 2005, p.87). (negrito nosso)

Esclarecendo a citação, Bunzen e Rojo (2005) apresentam exemplos claros dessa relação dinâmica de o livro didático de língua portuguesa ser abordado como um gênero do discurso:

(i) o surgimento, na década de 70, do chamado “Livro do Professor” com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação;
(ii) a própria mudança na seleção do material textual dos LDP que reflete uma determinada apreciação sobre o que ensinar em língua materna. Dessa forma, os autores de LDP, ao repensarem os objetivos de ensino e a concepção de ensino/aprendizagem de língua materna, passaram a não mais selecionar apenas os textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a incorporar também textos de divulgação científica, jornalísticos, publicitários etc. (BUNZEN E ROJO, 2005, p.87-88).

²⁹ Conforme Romanelli (2007) os acordos MEC/USAID se caracterizam por uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro, a partir de 1964.

Para estes autores a origem da configuração atual do gênero livro didático de Português advém justamente de uma confluência de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula. Expõem os autores que durante alguns séculos o ensino de língua portuguesa foi transmitido por meio de antologias, gramáticas e manuais de Retórica e Poética, escritas por estudiosos, com sólida formação humanística. Aos poucos essas obras de referência deixaram de ocupar um espaço privilegiado na prática docente, cedendo lugar ao novo modelo de livro didático que surge em função dos novos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunos e professores, em decorrência do processo de democratização de acesso da população à escola³⁰.

Unidade Didática de língua portuguesa

Encontramos algumas informações a respeito da *unidade didática* nos trabalhos de Bittencourt (2008), Bunzen (2005b), Soares (2002) e Batista (1999, 2004).

Conforme Bittencourt (2008), a elaboração de um livro escolar era considerada fundamental na medida em que sistematizava saberes dispersos, oriundos do mundo erudito e que deveriam servir de cabedal para a formação das futuras gerações. Dessa forma, os autores dos livros escolares, ao redigirem seus textos, deveriam organizar o conhecimento erudito para uma forma didática, baseando-se nas normas oficiais estabelecidas, e criar um estilo de exposição assimilável por um público heterogêneo. Entende a autora que os autores dos livros escolares responsabilizaram-se por agrupar o corpo de conhecimentos prescritos pelo poder, dando-lhe uma lógica interna e articulada em subtemas ou capítulos organizados em planos sucessivos. Criava-se, assim, o “conteúdo explícito” de cada disciplina.

De acordo com Bunzen (2005b), desde o início do século XX até os anos 50, as antologias³¹ e as gramáticas eram instrumentos que se utilizavam nas escolas para o ensino do português, cada qual com suas próprias características. Em meados dos anos 50, a partir de uma mudança na configuração do sistema educacional brasileiro, os livros didáticos de Língua Portuguesa começam a adquirir uma nova roupagem. Para o autor, inicia-se um processo de “configuração didática”, cujos resultados estão ainda presentes em muitos manuais: exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e

³⁰ Esses dados confirmam o que diz Soares (1996).

de gramática.

Na visão do autor, o momento histórico, social e econômico fez com que houvesse uma hibridação entre os gêneros *antologia*, *gramática* e *aula de língua portuguesa* na construção de um “novo” manual escolar. Em decorrência deste fator é que, na década de 60, segundo Bunzen, começa a produção de livros didáticos de língua portuguesa organizados em *unidades didáticas*.

Os dados de Bunzen confirmam as informações propostas por Soares (2002), pois conforme citado anteriormente, com as mudanças ocorridas a partir dos anos 1950 no conteúdo da disciplina português, gramática e texto passaram a conviver num mesmo manual. Segundo Soares, ao completar-se a fusão entre gramática e texto, nos anos 1960, é que os livros didáticos começam a organizar-se em *unidades* constituídas de texto para interpretação e de tópico gramatical.

Ainda nesta perspectiva, Batista (1999) aponta que é a partir dos anos de 1960 e 1970 que os livros didáticos, para o ensino de Português de 5^a a 8^a séries, passam a organizar-se “em torno de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e do aprendizado gramatical” (p. 549).

Batista (2004) sinaliza que a ideia da *unidade* já estava circulando na esfera escolar antes mesmo de ser designada como conjunto de atividades. A introdução do termo *unidade* para designar “os grupos de atividades em torno dos quais os livros didáticos se organizam só se deu, ao que parece, mais tarde” (p.46) :

nas coleções de Ferreira, o termo só vai aparecer na série didática publicada na década de 1980 (Ferreira, 1986). Outros autores de livros didáticos publicados ao longo do período entre as décadas de 1960 e 1980 também fazem uso da palavra mais tarde. Em *Português através dos textos* (Guimarães, 1971), a autora organiza os grupos de atividades em torno dos tópicos gramaticais do programa e por eles são designados. Na coleção didática que, em seguida, publica (Soares, 1972; e Soares; Pereira, 1973), os grupos se organizam com base em tópicos relacionados a uma reflexão sobre a linguagem e o processo de comunicação. Somente em *Novo Português através de textos*, a autora (Soares, 1984) passa a utilizar o termo “unidade” para designar os conjuntos de atividades. (BATISTA, 2004, p. 46)

Assim sendo, conforme Batista (1999), a tradição recente dos livros didáticos de Português de 5^a a 8^a séries é a de apresentar unidades construídas de modo complexo,

³¹ Ver Soares (2001).

buscando articular os diferentes saberes e ordens de saberes em jogo, e de se estruturar predominantemente de modo a propor atividades e exercícios, nos quais deverão ser desenvolvidas as habilidades visadas (BATISTA, 1999, p.549).

No entender do autor, os livros didáticos de Português se caracterizam por um ensino de caráter procedimental por buscarem desenvolver habilidades como ler, escrever, falar, a partir do ensino da leitura, da redação, da linguagem oral. Ao assumir esse caráter procedimental, os livros didáticos passam a ter um alto grau de dependência do contexto da sala de aula, ou seja, “não possuem um resumo do conteúdo” (p.549), parecendo mais cadernos de exercícios do que livros propriamente ditos.

Bunzen (2005b), retomando Carbone (2003), entende que tais unidades didáticas estão vinculadas à modernização tecnocrática do sistema escolar e se apresentam como: i) unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino; ii) unidades de tempo baseadas no calendário escolar; iii) instrumentos de normalização das atividades (observar, ler, responder questionários, etc.). Assim, Bunzen compreende que:

as unidades didáticas apresentam uma formatação altamente codificada que permite aos alunos e aos professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos típicos de cada unidade didática, uma vez que ela apresenta uma determinada ordem metodológica (BUNZEN, 2005b, p.40).

A partir dos pontos propostos por Carbone (2003), trazemos alguns exemplos encontrados em um encarte que acompanha o livro didático *Português Oral e Escrito*, de Dino Preti (1977), no que se referem aos itens *i* e *ii*. No que diz respeito “às unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino”, Preti afirma que a “coleção foi planejada tendo em vista as reformas curriculares que se vêm processando em toda a escola brasileira” (s/p), ou seja, o livro de Preti foi elaborado considerando as propostas de órgãos oficiais da educação que não poderiam ser ignoradas quando do planejamento e da elaboração desse instrumento. Quanto “às unidades de tempo baseadas no calendário escolar”, Preti acrescenta que “cada livro compõe-se basicamente de quatro unidades, destinadas a igual número de períodos letivos” (s/p), sugerindo a seguinte distribuição:

1º período letivo (fevereiro/março/abril): Unidade I – Lições 1 a 3;
2º período letivo (maio/junho): Unidade II – Lições 4 a 6;
3º período letivo (agosto/setembro): Unidade III – Lições 7 a 9;

4º período letivo (outubro/novembro/dezembro): Unidade IV – Lições 10 a 12 (PRETI, 1977, s/p).

Como bem esclareceu Bunzen (2005b), citado anteriormente, a hibridação entre antologia, gramática e aula de português possibilita a construção de um novo livro didático organizado em unidades didáticas, cuja nova configuração é resultado de um momento histórico, social e econômico específico da educação brasileira.

Considerações Finais

A disciplina Língua Portuguesa, a partir dos anos 1950, conforme Soares (2002), começa a apresentar mudanças significativas no seu conteúdo em função de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola. Os livros didáticos de língua portuguesa, por sua vez, são testemunhas dessas mudanças na medida em que começam a incluir, a partir dos anos 1960, exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática, proporcionando ao professor um número maior de informações para suas práticas em sala de aula.

A hibridação entre os gêneros antologia, gramática e aula de português, possibilita o surgimento de um “novo” manual escolar organizado em *unidades didáticas* para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e do aprendizado da gramática. Fatores de ordem econômica e tecnológica também ajudaram a modificar as características materiais, discursivas e estruturais dos livros didáticos e, automaticamente, da unidade didática, a saber, mudança na forma física dos suportes, nas dimensões, nas técnicas de encadernações, na qualidade de impressão, no modo de elaboração, comercialização e produção desse objeto (BATISTA, 1999).

Paralelo a este movimento de mudanças é importante levar em consideração dois aspectos: primeiro, é nos anos de 1960 e 1970 que a produção de livros didáticos específicos para cada nível de ensino é ampliado, sendo que “para cada série, os autores selecionam objetos de ensino-aprendizagem específicos que são organizados em quatro volumes para o Ensino Fundamental e em três volumes para o Ensino Médio” (BUNZEN, 2005b, p.41); segundo, começa a aparecer também, nos anos 1970, o livro do professor, com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação em função da alteração na concepção de professor de língua portuguesa (SOARES, 2001).

Todas essas mudanças que vêm permeando tanto a disciplina língua portuguesa, quanto os livros didáticos e, conseqüentemente, a unidade didática vêm confirmar o que Soares (2001) apresentava: a presença de fatores externos (condições sociais, econômicas, culturais, políticas) e fatores internos (a natureza dos conhecimentos disponíveis, a formação de profissionais que atuam na área) influenciam de forma direta a constituição de uma disciplina curricular. Não podemos esquecer que os livros didáticos são resultado justamente de um movimento de mudanças na configuração e constituição desse objeto em função dos diferentes fatores que atuaram neste período.

Referências

ANGELO, Graziela Lucci. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 261 folhas. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2006. p.307-335.

_____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1997, p. 401-414.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2006, p. 261-306.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Abreu, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999, p. 529-575.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, p. 9-38, 2003.

_____. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, nº XXXIV, 2005a, p. 557-562.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005b.

_____ ; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Costa Val, Maria da Graça; Marcuschi, Beth. (orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.

CARBONE, Graciela. **Libros escolares: una introducción su análisis y evaluación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

PIETRI, Émerson. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, jan/jun 2007, p. 263-283.

PRETI, Dino. **Português oral e escrito**. 6ª série do Ensino de Primeiro Grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, 1990, p. 21-27.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Bagno, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

_____. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**, v.2, n.12, Nov./dez. 1996, p. 52-64.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, set./dez. 2005, p. 391-408.

ENCURTANDO AS DISTÂNCIAS ENTRE TEORIA-PRÁTICA E UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ENSINO DE LÍNGUAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Kyria FINARDI³²

Maria Amélia DALVI³³

Resumo: Este trabalho descreve e analisa uma ação para diminuir a distância entre teoria e prática no ensino de línguas: um curso de extensão ministrado por seis professores universitários, que contou com a participação de quarenta profissionais da educação básica, discutindo temas como pensamento crítico, metodologias e interdisciplinaridade, por meio de tópicos como língua, línguas minoritárias, tradução, gêneros do discurso, literatura e tecnologias na educação. O artigo descreve e analisa a experiência, detendo-se em um dos tópicos abordados, Literatura e Educação, concluindo com propostas para superar a distância entre teoria e prática e universidade e escola na formação de professores de línguas.

Palavras-chave: Ensino de Línguas. Formação de Professores. Teoria e prática. Universidade e Escola. Extensão Universitária. Cidadania.

Abstract: *This study presents an attempt to bridge the gap between theory and practice. An extension course taught by six professors to forty school teachers and whose aim was to discuss the following themes as ways of building citizenship will be described: critical thinking, methodology, interdisciplinarity, content language teaching, minority languages, translation, discourse genres, literature and technology in education. The paper describes the content discussed in the course analyzing the role of literature in education more closely, concluding with the reflection of participants.*

Keywords: *Language Teaching. Teacher Training. Theory and practice. University and School. University Action/Extension. Citizenship.*

³² Mestre e doutora em Linguística Aplicada, atua no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e no Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kyria.finardi@gmail.com.

³³ Mestre em Estudos Literários e Doutora em Educação, atua no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e no Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: mariaameliadalvi@gmail.com.

A distância entre teoria e prática no ensino de línguas e na formação de professores

Dentre os muitos desafios da educação brasileira, a distância entre a teoria e a prática tem sido apontada como uma questão a ser repensada no sentido de melhorar a educação em geral e o ensino de línguas em particular (KLEIN, 2012; SILVA; SCHINELO, 2012; OLIVEIRA, 2010; MATEUS, 2009; ZEICHENER; LISTON, 1996). O ensino de línguas faz parte das preocupações da Linguística Aplicada que, a partir dos anos 1990, mudou seu foco da busca de melhores métodos de ensino para incluir uma maior preocupação com o entendimento do que afeta a aprendizagem.

Greggio et al. (2009), através de um mapeamento dos estudos na área de educação de professores de línguas, identificaram uma nova tendência transdisciplinar que incluía a educação de professores como uma nova área de investigação da Linguística Aplicada, tendo como objetivo entender as práticas discursivas de professores e alunos-professores de línguas. Segundo Gil (2005 apud GREGGIO et al., 2009), essa nova vertente conta com sete focos de investigação, quais sejam: (1) práticas reflexivas; (2) crenças; (3) construção da identidade profissional de professores; (4) novas tecnologias; (5) gêneros textuais; (6) leitura e alfabetização; e (7) ideologias.

Um tema que parece permear esses estudos é a maneira como as crenças, teorias e discursos de professores moldam as práticas pedagógicas, influenciando resultados (RODRIGUES, 2011). Isso sugere que a reflexão de professores sobre sua prática pedagógica e a teoria vista nas universidades pode ajudar a melhorar a realidade nas escolas através da mudança de processos construídos/constituídos ao longo do tempo e alimentados tanto pela teoria como pela sedimentação da prática. O presente estudo se baseia na ideia de que a possibilidade de reflexão sobre teorias, práticas, discursos e crenças pedagógicas é essencial para a construção de cidadãos e educadores como profissionais críticos, responsáveis por suas ações pedagógicas (JOHNSON; FREEMAN, 2001).

A tentativa de reduzir a distância entre teoria e prática permeou muitas iniciativas na área de formação de professores de línguas durante os anos 1990 (RICHARDS; NUNAN, 1990; WALLACE, 1991; FREEMAN; RICHARDS, 1996; RICHARDS, 1998, para citar apenas alguns), sem, contudo, superar essa distância (MATEUS, 2009). Este artigo sugere que a lacuna entre teoria e prática ainda é grande e

requer ações que visem a aproximar as realidades de professores do ensino fundamental e médio e as teorias ensinadas/propostas por professores formadores. Nesse sentido, o presente estudo descreve e discute uma ação elaborada para aproximar esses dois mundos. Trata-se de um curso de extensão realizado para professores de línguas (materna e estrangeira) e proposto por professores formadores, cujo objetivo era reunir professores de língua (materna e estrangeira) do ensino fundamental e médio para refletir sobre formas de usar a língua e a linguagem para formar cidadãos.

O Curso de Extensão “Construindo cidadania por meio da língua”

O curso de extensão “Construindo cidadania por meio da língua” contou com a colaboração de seis professores de línguas de dois departamentos diferentes de uma instituição pública de ensino superior em um estado da região Sudeste do Brasil – cada um desses professores com diferentes formações e filiações teórico-epistemológicas, atuando em diferentes lócus de produção e socialização de conhecimento, participou do curso ministrando parte da carga horária total, sob coordenação geral da primeira autora deste artigo.

O curso foi realizado durante o primeiro semestre de 2012, com um total de 40 (quarenta) horas, divididas entre 24 (vinte e quatro) horas de encontros presenciais e 16 (dezesesseis) horas de prática de projeto. O objetivo principal dos encontros presenciais foi fazer um traçado panorâmico e crítico de diversas abordagens de ensino de línguas, refletindo sobre as formas por meio das quais essas abordagens podem ser apropriadas para formar cidadãos. O objetivo secundário do curso e da parte de prática de projeto foi aproximar a teoria vista durante a parte presencial do curso à prática dos professores da educação básica, aproximando, assim, a teoria e a prática através do diálogo entre professores universitários e professores da rede básica de ensino.

O conteúdo da parte presencial do curso foi dividido em oito encontros de 3 (três) horas com todos os participantes do curso e os professores colaboradores. O conteúdo da parte de prática de projeto foi dividido em oito encontros de duas horas com os membros de cada equipe de professores da educação básica. Cada encontro presencial abordava um tema apresentado por um dos seis professores colaboradores:

Encontro 1 – Interdisciplinaridade na relação universidade e escola

Encontro 2 – Abordagens de ensino de línguas estrangeiras

Encontro 3 – Leitura: concepções e práticas

Encontro 4 – Tecnologia e Educação

Encontro 5 – Gêneros do discurso e práticas educativas

Encontro 6 – Tradução e Línguas Minoritárias

Encontro 7 – Literatura e Educação

Encontro 8 – Apresentação de projetos de ensino baseados no conteúdo do curso

No que segue os conteúdos do curso serão brevemente descritos. No primeiro módulo, sobre interdisciplinaridade e a relação entre escola e universidade, nenhuma literatura específica foi usada, tendo em vista tratar-se do primeiro encontro com os professores, onde a ideia era conhecer suas realidades e refletir sobre como elas se relacionavam com a realidade dos professores universitários. Nos encontros subsequentes o professor responsável pelo conteúdo disponibilizava alguns textos que os participantes deveriam ler com antecedência para discutir durante os encontros.

No módulo referente a abordagens de ensino de línguas estrangeiras, os seguintes temas foram tratados: a importância do inglês e sua relação com outras línguas estrangeiras, abordagens críticas tais como a abordagem de ensino de línguas através de tarefas, a abordagem de ensino de conteúdos diversos através da língua e a abordagem de ensino de línguas através de debates. O desenvolvimento da leitura em segunda língua, em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (escrita, fala e compreensão oral), foi discutido, abordando-se o papel político da produção de conhecimento (a fim de exportar conhecimento e não apenas importar conhecimento através da leitura), que requer o desenvolvimento de habilidades como a escrita e a fala em outro idioma.

No módulo sobre leitura, gêneros do discurso e práticas educativas, um breve traçado panorâmico foi feito sobre conceitos e tendências da leitura e dos gêneros no ensino (KOCH, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BAKHTIN, 2008), e em seguida foram discutidas maneiras de usar gêneros do discurso no ensino de línguas como forma de construir cidadania que pressupõe uma leitura crítica e competente de diversos gêneros do discurso.

Com relação ao conteúdo de tradução e línguas minoritárias, discutiram-se, primeiramente, diferentes formas e conceitos de tradução, o papel da tradução no ensino e finalmente o que são e como devem ser vistas as línguas minoritárias no contexto educacional. O módulo sobre o papel da tecnologia no ensino de línguas e na formação

de cidadãos discutiu como a tecnologia pode ser usada a favor da educação ampla e plena, usando o conceito de multiletramento e letramento digital (por exemplo, NEW LONDON GROUP, 1996). Finalmente o módulo sobre o papel da literatura na educação em geral e na educação linguística especificamente será discutido pormenorizadamente mais adiante no texto, a título de exemplificação do desenvolvimento do curso, pondo em evidência a contribuição que cursos integrados (universidade-escola, teoria-prática, etc.) como este podem oferecer à formação de professores, atuem eles na educação básica ou no ensino superior.

Os participantes, a avaliação e as reflexões feitas pelos participantes

Os seis professores colaboradores do curso de extensão que até aqui vem sendo descrito são professores das seguintes disciplinas: no curso de *Letras Portugêses* – Estágio Supervisionado, Libras, Literatura (em suas diferentes áreas e subáreas) e Laboratórios de Práticas; no curso de *Letras Inglês* – Estágio Supervisionado, Tradução, Libras e Tópicos de Ensino; no curso de *Pedagogia* – Estágio Supervisionado, Português: Conteúdo e Metodologia, Libras, Didática e Tecnologias na Formação de Professores. Participaram quarenta profissionais da rede pública de educação básica da região metropolitana em que aconteceu o curso, realizado no primeiro semestre de 2012, sendo dois homens e 38 (trinta e oito) mulheres. Dos quarenta participantes, um é professora de espanhol, quatro são professores de inglês, 19 (dezenove) são professores de português e 16 (dezesesseis) são pedagogos e professores da educação infantil. Os quarenta participantes foram divididos em 10 (dez) grupos de quatro professores para compor as equipes que fariam os encontros de prática, nos quais deveriam discutir projetos de ensino incluindo reflexões feitas durante o curso.

Os encontros presenciais eram seguidos de encontros entre os membros da mesma equipe, que tinham como tarefa pensar sobre o conteúdo discutido durante os encontros presenciais do curso, propondo formas de como esse conteúdo poderia ser usado na sua prática nas escolas. No final do curso cada equipe deveria apresentar seu projeto de ensino e reflexão sobre os conteúdos discutidos durante o curso. A avaliação do curso seria feita primeiramente dentro das discussões de cada equipe e no final com o grupo todo durante a apresentação dos projetos de ensino. Um questionário sobre a avaliação do curso foi administrado aos participantes. A análise do impacto do curso de

extensão aqui descrito na aproximação entre escola e universidade foi feita através de relatos colhidos no último encontro do curso e nas respostas do questionário de avaliação aplicado.

No que segue, faremos uma breve análise das crenças dos professores participantes do curso dadas a ver nas respostas dos questionários, bem como em suas falas durante os encontros do curso, a fim de revelar o impacto que ações como a descrita neste estudo têm na aproximação da escola e universidade.

O primeiro item que nos chama a atenção é a distância sentida pelos professores do ensino básico. Quando questionados sobre o porquê de alguns deles não aceitarem estagiários de Letras e/ou Pedagogia em suas salas, eles responderam que a universidade só os procurava quando precisava usar seus espaços para a prática dos estagiários; os professores, de modo geral, disseram que as universidades não se preocupam com a realidade das escolas (o mesmo é apontado em DALVI, 2011a e DALVI, 2011b). Nesse sentido, os professores da rede básica de ensino expressaram total aprovação pela iniciativa do curso de extensão no sentido de trazer os professores de volta à universidade, para ouvi-los e para discutir sobre a teoria e a prática.

Com relação ao conteúdo do curso, os professores expressaram total aprovação pela escolha dos temas, salientando o fato de que todos os conteúdos foram trabalhados de forma crítica, ajudando-os a repensar sua prática e pensar em formas de usar a língua e o ensino de línguas para formar cidadãos. Muitos deles admitiram a dificuldade de pensar de forma crítica e interdisciplinar no dia-a-dia atribulado (e mal remunerado) do professor da rede pública, mas ao mesmo tempo admitiram que a falta de condições para tanto não dispensa a reflexão sobre como isso pode ser feito. Nesse sentido a sensação geral foi de que o curso de extensão foi um passo importante na aproximação entre escolas e universidades, prática e teoria.

Vários dos professores cursistas entraram em contato por e-mail com alguns dos professores formadores, pedindo sugestões complementares de leitura, esclarecendo pontos que não ficaram bem discutidos durante os encontros presenciais, pedindo sugestões sobre como proceder diante de certas situações específicas vividas em suas realidades profissionais nas escolas ou relatando projetos que vinham desenvolvendo ou pretendiam desenvolver dali por diante. Isso mostra, sem dúvida, que a abertura e o acolhimento que sentiram, por parte dos formadores, que se dispuseram a alimentar a postura dialógica experimentada durante os encontros presenciais, foram fundamentais

para que se sentissem valorizados profissionalmente (suas dúvidas, anseios, crenças, ações são importantes e merecem reflexão e discussão, por parte dos professores universitários) e para que se sentissem à vontade para expor lacunas de sua própria formação e ação, sem temor por uma avaliação negativa de suas práticas.

Um segundo aspecto importante, na avaliação final do curso, foi que os professores cursistas, em alguns casos, reconheceram – mesmo que por e-mail dirigido a algum dos professores formadores, e não publicamente – o malefício de não terem conseguido realizar as leituras sugeridas: sentiram que, se as houvessem realizado, o aproveitamento teria sido melhor. Assim, notaram que sair de uma postura passiva (que apenas assiste a cursos diversos, que são ofertados a profissionais da educação básica), para uma postura investigativa ativa (que vai em busca de conhecimento para além da prática cotidiana e para além dos cursos realizados) é fundamental para o redimensionamento de sua experiência docente.

Outra ação interessante foi a recorrente consulta sobre os Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação, Letras e Linguística existentes na instituição sede, mostrando que o fato de os professores terem sido convidados a estar na universidade os encorajou a aventar a possibilidade de retomar os estudos formais. Muitos tinham a ideia pré-concebida de que para ingressar em um Programa de Pós-Graduação é necessário ter um projeto acadêmico que seja totalmente desvinculado de sua experiência e formação prática na educação básica e é necessário já participar de algum grupo de pesquisa (por exemplo, como monitor ou bolsista de iniciação científica), razão pela qual deduziam que, se estavam há algum tempo “fora” da universidade, não teriam mais ocasião de estar novamente “dentro” desse lócus de produção e socialização de conhecimento.

Literatura e Educação na formação linguística de cidadãos: um exemplo da efetivação do curso de extensão “Construindo cidadania por meio da língua”

O módulo “Literatura e Educação”, integrante do curso de extensão “Construindo cidadania por meio da língua”, foi efetivado em três momentos: leitura prévia de cinco artigos disponibilizados eletronicamente; realização do encontro presencial; e debate nos grupos de professores de educação básica sobre como efetivar o discutido no encontro presencial nas práticas escolares. Os dois primeiros momentos

foram conduzidos pela segunda autora deste artigo, que selecionou e enviou os textos eletronicamente para os cursistas e que realizou o encontro presencial com o grupo; o terceiro momento foi supervisionado pela primeira autora deste artigo, que era também a coordenadora geral do curso.

Na seleção dos textos (a saber, MELLO, 2010; BALLESTER; IBARRA, 2009; REZENDE, 2009; ZILBERMAN, 2008; MARTINS, 2005), priorizou-se, em consonância com a própria organização e planejamento do curso, uma postura que não se pautasse por uma única perspectiva, mas que valorizasse a diversidade de enfoques e tendências em relação às aproximações entre Literatura e Educação, e, particularmente, entre leitura literária, literatura e materiais didáticos para o ensino de leitura literária e literatura. Outro elemento decisivo para a seleção foi a disponibilidade eletrônica e gratuita dos textos, de modo que todos pudessem facilmente ter acesso a eles.

O primeiro texto sugerido, de Ballester e Ibarra (2009), intitulado “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, foi escolhido basicamente por duas razões: a primeira foi propriamente sua contribuição e clareza em relação à temática que se propõe desenvolver; a segunda razão decorre de que os profissionais da educação, mesmo aqueles diretamente vinculados ao ensino de línguas, sentem-se incapazes de ler em língua estrangeira (como o espanhol, no caso) – e a ideia era desmistificar isso.

Essas razões para a escolha do texto de Ballester e Ibarra (2009), em parte, fracassaram, basicamente por dois motivos, ambos decorrentes da não-leitura por parte dos cursistas: o primeiro motivo é que, não tendo lido o texto previamente, grande parte dos professores não pôde acompanhar o desenvolvimento das discussões sobre a didática da literatura e as questões atinentes ao pluralismo metodológico; o segundo motivo foi que, vendo o título do texto em espanhol, muito professores sequer se animaram a clicar no link enviado para fazer o download do texto e tentar lê-lo.

Já o segundo texto proposto para leitura, “Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar” (MARTINS, 2005), tinha outro propósito: familiarizar os docentes (que, porventura, ainda não tivessem tido esse contato) com a linguagem e a estrutura de um relatório de pesquisa acadêmico-científica; isso porque se trata de uma síntese da tese que a autora, Ivanda Martins, defendeu junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pontuamos, em relação a esse texto, principalmente as implicações da teoria da literatura para a prática docente e para o modo como a instituição escolar se apropria do texto literário. Chamamos a

atenção, também, para uma possibilidade de comparação/confronto com o primeiro texto abordado, mostrando pontos de convergência e de fuga.

O terceiro texto, “Leitura literária e ensino de literatura: análise de livros didáticos” (MELLO, 2010), por sua vez, teve como fulcro a análise de livros didáticos, entendidos – criticamente – como materiais paradigmáticos na relação Literatura e Educação para as escolas brasileiras e, claro, para as escolas locais. Este texto (o terceiro), assim como o quarto e o quinto, foi menos explorado, inclusive em razão do tempo disponível e da ausência de leitura por grande parte dos presentes. No entanto, a familiaridade dos profissionais com o tema (análise de livros didáticos) permitiu que ele não ficasse “solto”, “avulso” no corpo das discussões.

O quarto texto, “O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas” (REZENDE, 2009), pautou a questão da leitura literária e do sujeito leitor (e, em especial, do sujeito leitor de literatura), contraponto a tradição e o imaginário escolar (principalmente, mas não exclusivamente) em relação aos temas e a efetividade das práticas entre pré-adolescentes, adolescentes e jovens. A importância desta análise realizada pela professora Neide Luzia de Rezende para a discussão proposta, quando recomendamos a leitura, seria a de sugerir aos presentes reverem o que sabiam, efetivamente, sobre as práticas leitoras dos estudantes com os quais lidam cotidianamente, já que as leituras realizadas na escola e para a escola constituem apenas uma parte – nem maior, nem mais importante – das práticas de leitura levadas a turno por esse público.

E, *last but not least*, o quinto texto, “Recepção e leitura no horizonte da literatura” (ZILBERMAN, 2008), trouxe à baila a enorme contribuição da Estética da Recepção para se pensar a leitura, de modo geral, e a leitura literária, em particular, pautando, inclusive, uma revisão da história literária e, por extensão, do cânone (o que implica, necessariamente, repensar o objeto de ensino – e mesmo a viabilidade ou plausibilidade – do ensino de literatura na escola).

No primeiro momento, no encontro presencial, consultamos aos presentes quanto à leitura ou não dos textos indicados; muitos relataram dificuldades em acessar os links, alegaram o não recebimento dos e-mails ou ainda pautaram que fora um excesso recomendar cinco textos para leitura na semana, tendo em vista o pouco tempo de que dispunham para as atividades não presenciais. Contudo, diversos dos cursistas, profissionais da educação básica, leram o material sugerido (alguns se aventuraram a ir

além, e leram ainda outros artigos que localizaram nas mesmas fontes) e trouxeram dúvidas, questionamentos, discordâncias ou relativizações: o que se mostrou bastante produtivo; no entanto, como se tratava de um grupo minoritário, entendemos por bem, no desenvolvimento, priorizar a exposição das ideias de cada texto – o que foi um enorme desafio, dada a exiguidade de tempo.

O que foi mais interessante foi que os cursistas perceberam, nas notas sobre a atuação dos autores dos textos, que se tratava, sim, de professores universitários, em alguns casos, mas também de profissionais da educação básica, como eles mesmos: o que certamente contribuiu para que se sentissem / reafirmassem a posição de produtores de conhecimento acadêmico em diálogo direto com a prática efetiva na docência do ensino fundamental e médio. Outro ponto relevante foi que os textos foram considerados pertinentes (sem grande distanciamento) em relação à realidade das salas de aula, mesmo tendo sido escritos por autores tão diversos entre si e com lócus de atuação tão díspares – o que, decerto, reforçou o imenso valor do intercâmbio de saberes e da aproximação teoria-prática e universidade-escola para a formação e a ação do professor de línguas.

Encaminhamentos para estreitar as relações entre teoria-prática e universidade-Escola na formação de professores de línguas

Assim, à guisa de “conclusão”, como propostas para estreitar a relação entre teoria e prática e entre universidade e escola na formação de professores de línguas, pensamos que foi fundamental, nesta experiência do curso de extensão “Construindo cidadania por meio da língua” e em outras futuras em que certamente teremos ocasião de tomar parte:

a) a articulação entre saberes provenientes de diversos agentes (professores universitários de departamentos e centros diferentes e com formações e atuações diferentes; profissionais da educação básica com formações – Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia etc. – e atuações diferentes – gestão educacional, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), que vinham ofertando e participando de cursos “isolados”, com finalidades mais pontuais ou específicas, o que de certo modo dificultava uma integração;

b) a convergência entre campos (Linguística, Tradução, Literatura, Tecnologia, Didática etc.) e perspectivas (Círculo de Bakhtin, Estética da Recepção, Formação Reflexiva, História Cultural etc.) múltiplas e mesmo contrárias, com ênfase não nas diferenças, mas nas convergências teóricas e práticas e nos cruzamentos e imbricamentos possíveis, sem evidenciação de disputas “territorialistas”;

c) a abertura, o convite, o acolhimento, o respeito, o diálogo no planejamento, na execução e na gestão do curso, por parte de todos os envolvidos, e o esforço da coordenação com relação à transparência e democratização das informações e ações, com envio de e-mails regulares para toda a lista de participantes (formadores e cursistas);

d) a postura não prescritiva por parte dos formadores: em lugar disso, a tentativa de recuperar os saberes docentes, valorizando-os e pondo-os em circuito com os temas e tópicos em discussão, e a abertura para dúvidas, comentários e sugestões, durante os encontros;

e) a facilidade de acesso ao curso (divulgação e inscrição por e-mail), ao espaço físico (local central e conhecido, com estacionamento, com acessibilidade para eventuais portadores de necessidades especiais), aos equipamentos (todos de fácil manuseio), aos textos (circulação dos links por e-mail ou disponibilização nas copiadoras próximas ao local de realização);

f) a disposição em continuar o diálogo para além dos encontros presenciais (seja entre os cursistas, que tinham carga horária para dialogar a respeito dos projetos, seja entre cursistas e formadores, que trocaram e-mails, seja entre os formadores que conversaram face a face ou por meio de recursos eletrônicos);

g) a necessidade de que as discussões teóricas fossem secundadas por reuniões de equipe, a fim de pensar como aquelas discussões dos encontros presenciais poderiam impactar ou impactariam as práticas cotidianas nas escolas, em relação ao ensino de línguas;

h) a aproximação entre as questões concernentes ao ensino de língua materna (o Português e a Libras, no caso de estudantes surdos) e ao ensino de línguas estrangeiras (majoritariamente, o Inglês, mas também o Espanhol, a Libras e também o Português, no caso de estudantes surdos), mostrando que há muito que ser partilhado entre professores de línguas em geral; e, finalmente,

i) o foco na formação para a cidadania, politizando a questão do ensino de línguas, ou, ao menos, alargando-a para além da mera questão formal (“como fazer?”), expandindo-a também para o “por que fazer?” e para o “para quem fazer?”.

É evidente que essa experiência não teve apenas acertos e, tampouco, não seguiu seu curso sem dificuldades: por exemplo, já de saída uma grande dificuldade foi a seleção de participantes cursistas, pois houve um número muito maior de inscritos do que o número de vagas ofertadas; outra dificuldade, por exemplo, foi equacionar as disponibilidades dos professores formadores com o calendário acadêmico da instituição de ensino superior que sediou o curso. No entanto, pensamos que foi um passo bastante acertado e que precisa ser repetido, problematizado, reinventado ainda por muitas vezes, nessa tentativa de tornar menor a distância entre teoria e prática e entre universidade e escola na formação de professores de línguas.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BALLESTER, J.; IBARRA, N. La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. **Revista PCNOS (Espanha)**. n. 5., p. 25-36, 2009. Disponível em: <http://www.uclm.es/cepli/v1_doc/ocnos/05/ocnos_05_cap2.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2011.
- DALVI, M. A. O perfil do professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 14, p. 173-193, 2011a.
- _____. Possibilidades para o Estágio Supervisionado em Letras: leitura e produção de textos em diálogo com a obra de autores capixabas contemporâneos. **Revista do SELL**, v. 3, p. 518-532, 2011b.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREEMAN, D; RICHARDS, J. (Ed.). **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996..
- GREGGIO, S. et al. Systematizing studies in the area of language teacher education at the English Graduate Program at Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 245-263, 2009.
- JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2001.
- KLEIN, L. R. As quatro práticas do ensino da Língua Portuguesa. **Prática educativa da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/14861.pdf>>. Acesso em 06 jul. 2012.

- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, I. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento Pós-Graduação em Letras 30 Anos (Universidade Federal do Pernambuco)**. v. 1, 2005, p. 514-552. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2012.
- MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre a pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p.307-328, 2009.
- MELLO, C. J. de A. Leitura literária e ensino de literatura: análise de livros didáticos. **Voos: Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade de Guairacá**. v. 2, n. 1, p. 38-51, jul. 2010. Disponível em: <www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/download/.../79>. Acesso em: 04 jan. 2012.
- NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.
- REZENDE, N. L. de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. **Anais do SILEL**. v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_8.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2011.
- RICHARDS, J. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Ed.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RODRIGUES, N. C. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2011.
- SILVA, M. C. P. da; SCHINELO, R. de F. **Ensino interativo de língua portuguesa: teoria, prática e aplicação**. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/14744/14744.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2012.
- WALLACE, M. J. Relating theory and practice: The reflective model. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge, 1991.
- ZEICHENER, K.M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea**. v. 10, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 85-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

ENSINO FUNDAMENTAL I: A QUESTÃO DOS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO³⁴

Resumo: O objetivo principal desta pesquisa é apresentar a análise e a reflexão, feitas por alunas-professoras de um módulo de Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, das práticas de atividades didáticas de produção oral-escrita de alguns livros/materiais didáticos. Parte-se de alguns debates teóricos, particularmente na perspectiva da Linguística Textual, sobre gênero e tipologia textuais e sua aplicação ao ensino. No final, constata-se que, ainda que algumas propostas de abordagem das tipologias sejam inovadoras, há alguma confusão não só quanto à terminologia, mas também quanto ao tipo de exigência feita aos alunos.

Palavras-chave: Gênero textual. Ensino. Interação. Livro didático.

Abstract: *The main objective of this research is to present the analysis and the reflection, made by students-teachers of a Postgraduate Course in Literacy, on the practices of teaching activities of oral and written production of some textbooks. It is based on some theoretical debates, particularly from the view of Textual Linguistics, on textual typology and gender and their application to education. At the end, it is noted that, yet some proposals for typologies are innovative, there is some confusion not only on the terminology, but also on the type of demand made to students.*

Keywords: *Textual gender. Teaching. Interaction. Textbooks.*

Introdução:

O objetivo principal da pesquisa é, a partir de alguns debates teóricos na perspectiva da Linguística Textual (Marcuschi; Adam; Dolz e Schneuwly; Koch e Elias; Gomes-Santos, entre outros) sobre gêneros e tipologias textuais e sua aplicação ao

³⁴ Docente do curso de Graduação e de Pós-graduação do Centro Universitário Padre Anchieta - UNIANCHIETA – Jundiaí, São Paulo. Doutora em Linguística pela UNICAMP. E-mail: cristinataffarello@hotmail.com.

ensino, apresentar a análise, feita por alunas-professoras, das práticas de atividades didáticas de produção oral-escrita de alguns livros e materiais didáticos.

A proposta apresentada se concretizou, como se verá, no trabalho final de um módulo de um curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, intitulado “*Letramento emergente, interação e gêneros discursivos*”, em 2011, em uma cidade do interior de São Paulo, Jundiaí³⁵. Tal módulo se propunha a articular a contribuição dos estudos do letramento, dos estudos textuais e conversacionais e dos estudos em didática de línguas em torno da discussão sobre o processo de apropriação da linguagem oral e escrita pela criança, especialmente em práticas de interação escolares. Para o trabalho final, a classe foi dividida em quatro grupos de quatro alunas, sendo que cada um escolheu um gênero para análise em livro/material didático de sua prática escolar, partindo da seguinte temática: *Gênero no Ensino Fundamental I: tratamento dado por livro(s) e/ou material(is) didático(s) de um gênero textual oral e/ou escrito e reflexão sobre resultados e possibilidades didáticas*. Os gêneros escolhidos variaram do escrito para o oral: canção, poema visual/concreto, texto de divulgação científica e seminário.

De acordo com os objetivos do módulo, partiu-se das discussões e críticas sobre a visão sociointeracionista adotada pelos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) em relação ao ensino com base em gêneros textuais, adentrou-se pelas propostas dos autores acima citados, particularmente Adam (2008) e Dolz e Schneuwly (2004). Viu-se, dessa forma, que, com relação à tipologia textual, os autores preconizam a existência de duas instâncias que compõem o esquema das tipologias: sequências estruturais, que reúnem aspectos linguísticos característicos, e uma configuração pragmática, que contempla aspectos psicológicos no reconhecimento e reprodução dos tipos textuais.

Fundamentação teórica

Os estudos dos gêneros no Brasil têm se proliferado, inicialmente na perspectiva etnográfica da escola norte-americana de John Swales (1990); depois, com influências de Bakhtin, destaca-se a escola de Genebra, tanto na perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista representada por Dolz e Schneuwly (2004), como na

³⁵ A identificação do nome do município foi necessária haja vista a pesquisa ter se solidificado também em municípios próximos a ele, porém com a utilização de diversificados materiais didáticos.

visão do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2001). Ultimamente tem havido também influências de norte-americanos como Bazerman (2005) e Miller (1984/1994) e ainda da análise do discurso crítica inglesa faircloughtiana, por exemplo. Marcuschi (2009, p.152), ao avaliar a influência de Bakhtin, diz que ele “[...] representa uma espécie de bom-senso em relação à concepção de linguagem” pelo fato de fornecer subsídios teóricos de ordem macroanalítica a várias linhas de pesquisas.

Segundo a perspectiva bakhtiniana de dialogismo da linguagem, nenhum discurso é novo, pois reflete valores e crenças de outros discursos. Dessa forma, para constituir um discurso um enunciador necessariamente leva em conta o discurso do outro, elabora o seu discurso a partir de outros discursos, há uma dialogização interna no discurso. Ainda nessa concepção, três elementos constituem os gêneros: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. O tema diz respeito ao objeto do discurso; o estilo verbal, por sua vez, refere-se à seleção dos recursos linguísticos e gramaticais da língua; a construção composicional refere-se à organização da totalidade discursiva. A partir do entendimento desses três elementos constitutivos, Bakhtin propõe a definição de gênero como tipos relativamente estáveis de enunciado, vinculados às esferas de atividade social.

A partir dessas concepções, Bakhtin (2003, p.301) afirma que

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto constitutivo dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma de um gênero determinado.

Que contribuição a escola teria a dar no sentido de capacitar o aluno quanto à escolha do gênero e, ao mesmo tempo, da preservação de sua individualidade/subjetividade? Essa é uma de nossas questões, já que cada esfera de uso da língua estipula suas formas de enunciados, seus gêneros, desde uma situação familiar, por exemplo, até as esferas mais complexas do mundo dos serviços. Sendo assim, é quase redundante afirmar que o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, conforme afirma (MILLER, 1984), deixando, assim, inegável a extrema importância do trabalho com gêneros discursivos

em sala de aula. Dessa forma, para fazer parte de uma comunidade de falantes não é suficiente só saber as prescrições da língua, mas conhecer suficientemente os gêneros, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para uma comunicação eficiente.

A partir de trabalhos preocupados com a realidade do ensino de língua materna, é inegável que se trabalha o texto em sala de aula, mas assumimos a questão levantada por Guimarães; Campani-Castilho; Drey (2008, p.7, grifo das autoras): “[...] o que questionamos, neste momento, é o *como* se trabalha o texto em sala de aula.”.

Refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem de gêneros como objetos de ensino, propondo questões de “realização de currículo em sala de aula”, é a proposta de Gomes-Santos (2007), apoiada no tripé de velhas questões ligadas ao ensino da língua: o quê?; para quê?; como?. Resumindo, tal proposta constata a relevância das reflexões sobre: a) os gêneros como objeto de ensino em um projeto curricular (o quê?); b) as finalidades da escola como agência de produção-recepção de gêneros (para quê?); c) o investimento na elaboração didática dos gêneros como objetos de ensino (como?).

Como o aluno não consegue se apropriar de todos os conhecimentos sobre o gênero de uma só vez, a elaboração didática com um dado gênero precisa ser retomada ao longo da escolarização dos alunos. Essa constatação da necessidade de retorno do mesmo gênero no currículo escolar é apontada por Dolz e Schneuwly (2004), que propõem a noção de currículo em espiral, isto é, a cada retorno do gênero, haverá um aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo.

A proposta de Bronckart (2001), por sua vez, para o tratamento dos gêneros escritos e orais no que diz respeito à elaboração de uma série didática se desenvolve em quatro fases: 1) elaborar um modelo didático; 2) identificar as capacidades adquiridas; 3) elaborar e conduzir atividades de produção; 4) avaliar as novas capacidades adquiridas.

Embora a importância dessas propostas, nos determos, no momento, particularmente em Dolz e Schneuwly (2004), os quais entendem os gêneros de acordo com Bakhtin e inserem o seu estudo dentro da perspectiva do ensino de língua. Dessa forma, os gêneros funcionam como instrumentos semióticos complexos que auxiliam na apropriação e desenvolvimento de capacidades individuais, pois são instrumentos capazes de auxiliar a relação dos discentes com as práticas de linguagem, facilitando o aprendizado das habilidades de leitura, de produção textual e de expressão oral.

Para utilizar efetivamente os gêneros como suporte em atividades de linguagem, intermediando o aprendizado da leitura e da escrita, os autores suíços priorizam três dimensões: 1) os conteúdos apreensíveis por meio deles; 2) os elementos recorrentes nas estruturas comunicativas de textos reconhecidos como pertencentes ao gênero em questão; 3) as configurações discursivas e linguísticas dos gêneros, como a posição enunciativa do enunciador, as sequências textuais utilizadas, a intencionalidade discursiva, entre outros. Tais aspectos fazem surgir uma regularidade no uso dos gêneros. Como isso é trabalhado em nossa realidade escolar?

Outra questão relevante no trabalho didático com os gêneros é o que os autores chamam de “didatização dos gêneros”. A escola acaba por tornar o gênero um objeto de ensino-aprendizagem, retirando a sua função como instrumento de comunicação, e o aluno deixa de perceber *para que* está redigindo determinado texto. Um exemplo disso é a chamada redação, um texto para avaliação do professor, sem qualquer outra utilização. Deve-se, para evitar isso, tentar recuperar ou construir o contexto onde o gênero circula, atribuindo a ele uma função comunicativa e uma funcionalidade discursiva. Tal contexto é recuperado efetivamente na sala de aula?

Os autores genebrinos, juntamente com Michèle Noverraz, propõem para o ensino fundamental em francês um modelo de trabalho em sequências didáticas (SD) para o ensino dos gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita. Por sequência didática entende-se “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97). O trabalho, com caráter modular, distribui-se ao longo dos anos do ensino fundamental, buscando criar situações reais, incluindo a circulação entre produtores e receptores. A SD é, portanto, um procedimento que serve para “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.82-83) e é composta de quatro etapas: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos (variáveis em número) e a produção final.

A estrutura de base de uma sequência didática é apresentada pelos autores por meio do seguinte esquema, apresentado na figura 1:



Figura 1: Estrutura de uma sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2010)

Na *apresentação da situação*, devem ser apresentadas as informações necessárias para que os alunos conheçam o projeto de comunicação que será realizado na última etapa e a aprendizagem de linguagem a que se relaciona. Essa parte prepara ainda os alunos para a primeira produção, etapa subsequente, que não deixa de ser uma tentativa de realização do gênero que será trabalhado nos módulos. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.84), “[...] é nesse momento que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Nessa etapa, os professores devem deixar claro para os alunos o gênero que será abordado.

A segunda etapa de uma SD é a *primeira produção*. Esta constitui uma primeira tentativa de elaboração do gênero escolhido, o que servirá para mostrar, tanto para o próprio aluno quanto para o professor, o que se conhece sobre aquele gênero. Embora não se trate de uma produção completa, com todas as características do gênero, essa etapa é muito importante, pois funciona como uma espécie de “reguladora” da sequência. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004, p.84), “[...] essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma”.

Os *módulos* (ou oficinas) servirão, pois, para que os alunos se apropriem daqueles instrumentos necessários para que se domine o gênero em estudo, trabalhando os problemas observados na etapa anterior de maneira sistemática e aprofundada. Nesta etapa, é possível comparar vários textos do gênero estudado. Outra importante observação, é que, nesta etapa, os alunos, além de construírem progressivamente conhecimento sobre o gênero, adquirem uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor. O tempo de duração dos módulos dependerá das dificuldades encontradas em cada turma; como cada uma apresentará um grau de dificuldade, diz-se que a SD possui caráter modular.

Por fim, a *produção final* será o momento em que o aluno irá trabalhar todas as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos de forma conjunta e poderá, com o auxílio do professor, medir a sua evolução. Poderá haver, portanto, uma comparação da produção inicial com a final para que a percepção do progresso que professor e aluno tiveram durante todo o trabalho seja mais nítida. É este o momento de o professor propor, se lhe convier, uma avaliação, em que os elementos trabalhados em aula sirvam como critérios de avaliação, havendo, pois, uma explicitação bem delimitada e conhecida dos critérios a serem avaliados, o que servirá para que se observe a aprendizagem e, eventualmente, se retorne a pontos mal assimilados. A avaliação deve servir, então, para analisar o progresso do aluno. Bons exemplos de adaptação dessa prática no ensino fundamental brasileiro podem ser vistos em Guimarães; Campani-Castilho ; Drey (2008).

De acordo ainda com os PCNs (BRASIL, 1997), grande parte dos guias curriculares já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação ainda prevalece. Esses conteúdos são também propostos nos PCNs, mas estão organizados em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO. Aparecem, na verdade, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”.

De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO → REFLEXÃO → USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Sendo assim, as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e ainda priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece também uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras, acrescentam os PCNs (BRASIL, 1997, p.35). Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem às práticas de uso da linguagem já comentadas — de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua.

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo proposto pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem

ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens.

Embora o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor, os PCNs (BRASIL, 1997, p.66) ditam, sob o título “Gêneros discursivos”, uma diversidade de gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita, quer seja:

Gêneros adequados para o trabalho com a *linguagem oral*:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a *linguagem escrita*:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.).

E o objetivo principal desse acesso a uma pluralidade de gêneros é desenvolver no aluno uma competência metagenérica, que, segundo Koch e Elias (2006, p.102), “possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos”.

Nota-se, além disso, que os PCNs consideram o texto, conforme postula Marcuschi (2008, p.72), como “um evento comunicativo em que convergem ações

linguísticas, sociais e cognitivas”. O autor, porém, critica os PCNs, afirmando que, com relação aos gêneros, há “uma sugestão pouco clara do seu tratamento” e alerta que, como consequência, nos livros didáticos, “[...] são poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática.” (MARCUSCHI, 2008, p.207). Embora seja abordada relativa variedade de gêneros, muitos aparecem como mero “enfeite”, conclui.

E o que é tipo textual? Para Marcuschi (2008, p.154-155 [grifos do autor]), o tipo textual se caracteriza

[...] muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. [...] Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Já que se fala em tipologia, no Ensino Fundamental I é comum, nos materiais didáticos, a exploração dos gêneros do narrar (lenda, fábula, conto etc.). Embora nenhum deles tenha sido escolhido para análise no momento, é relevante observar que é possível reconhecer neles, segundo Adam (1992), uma “superestrutura”: situação inicial, complicação, fase de ações, fase de resoluções e situação final. Entretanto, há nítidas diferenças entre tais gêneros e isso é importante que o docente domine com clareza, o que nem sempre ocorre.

Santos (2011, p.81), por sua vez, observa que o professor e o autor de livros didáticos do português (LDP) se deparam com dificuldades também ao se basear nos PCNs para compreender e aplicar as teorias de gênero e tipo textuais: o primeiro, que parece refletir no tratamento dado ao tema nos LDP, diz respeito à “[...] oscilação na nomenclatura; o segundo é a falta de definições consistentes nesses documentos oficiais; o terceiro é a falta de relação entre terminologia utilizada e referências bibliográficas citadas”. A palavra “tipos” parece ser usada, às vezes, como sinônimo de “exemplos”, entretanto, como já há “tipos de textos” referindo às tipologias narração, descrição etc., alguns trechos ficam ambíguos e pode-se interpretar que tipos e gêneros referem-se ao mesmo conceito (BRASIL, [s.d.], p.39 e 46).

Com relação às tipologias textuais, alerta Santos (2011), os PCNs também oscilam na nomenclatura, com predomínio de “sequências” (sem adjetivação “textual”

ou “discursiva” predominante). Muitos livros didáticos preferem usar “tipologia textual”, embora alguns manuais usem indiferentemente ambos os termos, comprova a autora. Mais uma vez, há confusão terminológica preocupante porque a instabilidade na nomenclatura pode confundir os professores e os alunos. Como muitas pesquisas têm sido feitas, mas nem sempre chegam às salas de aula, então o manual didático passa a ser, para muitos professores, a referência teórica para o trabalho com os textos.

É inegável que já há um trabalho sensível aos gêneros nos manuais didáticos, mas ainda falta um trabalho efetivo a partir deles. Em seguida, serão brevemente analisadas, nos materiais didáticos, a abordagem metodológica de alguns gêneros, a forma como são inseridos dentro desses materiais e a sua relação com as atividades de análise linguística; em suma, se há, de fato, uma integração entre as propostas de ensino e as atividades de linguagem, ou se estas permanecem isoladas.

Breve relatório dos principais resultados dos seminários dos grupos das alunas-professoras

Voltando à proposta da pesquisa apresentada às alunas do módulo em questão, o primeiro grupo apresentou a análise do trabalho com o gênero *canção*, retirado da apostila didática *Educa+ação* da Fundação Bradesco, utilizado na rede Municipal de Ensino de Jundiaí, a qual não aderiu ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em contraposição às Diretrizes Curriculares.

O gênero escrito e oral analisado foi a canção “O sapo não lava o pé”, proposta do material didático do primeiro semestre do 1º ano. Verificou-se que prioriza o trabalho com a consciência fonológica, não é organizado por sequência didática e, principalmente, não apresenta proposta de análise e reflexão do gênero. Após apresentar o texto, a proposta de trabalho é identificar a relação fonema / grafema e ajustar o falado ao escrito. Em todo o material didático, as propostas são basicamente nesta perspectiva, não há propostas efetivas de produções de texto, contextualizadas com temas e funções sociais; além disso, alguns gêneros se repetem (canção, parlenda, poemas e trava-línguas), em geral, por entrada temática, com propostas de atividades visando sempre à consciência fonológica, mas pouco se preocupando com o domínio dos mesmos pelos alunos, observam as pesquisadoras.

O segundo grupo, por sua vez, analisou o gênero multimodal *poema visual*. O objetivo do grupo foi compreender como o gênero poema visual é trabalhado por meio dos seguintes materiais didáticos: o livro *Projeto Buriti*, inscrito no PNLD³⁶, usado na classe de 3º ano de uma escola pública de Itatiba, e a apostila *Pueri Domus*³⁷, utilizada no 5º ano de outra escola pública, em Louveira. O grupo destacou, demonstrando com os materiais, que não há uma proposta por sequência didática e, além disso, os gêneros são trabalhados isolada e superficialmente. O livro para o 3º ano centra-se, a partir das instruções do Manual do professor, em um trabalho de diferenciação desse texto com o gênero *notícia jornalística*, já que o poema em questão, caracterizado como *visual*, apresenta uma intergeneracidade desses gêneros (ver figura 2). Sem desmerecer a qualificação dos professores, estariam todos eles preparados para lidar com tais observações se não fosse o direcionamento do Manual? Tal questão foi levantada/refletida pelas próprias professoras.

³⁶ A editora Moderna organiza os livros consumíveis de 1º a 3º anos e de 4º a 6º anos, o **Buriti Português**, cujo projeto é desenvolvido por uma extensa equipe de professores especialistas, editores de texto, profissionais de tecnologia educacional, ilustradores e fotógrafos sob a coordenação de um editor responsável.

³⁷ Em contraposição à ideia de padronização do PNDL, alguns dirigentes de grupos educacionais argumentam que a oferta existente no mercado de material e de serviços atende a diferentes tipos de escolas e a distintas propostas pedagógicas. No caso da rede privada, a Pearson, por exemplo, oferece, entre outros tipos de metodologia, a *Pueri Domus*, com uma abordagem socioconstrutivista.

URGENTE!

Uma
gota
de
orvalho
caiu hoje, às 8h, do dedo anular
direito, do Cristo Redentor, no
Rio de Janeiro
Seus restos
não foram
encontrados
A Polícia
não acre-
dita em
acidente
Suspei-
to: o
vento

Os meteoro-
logistas, os poetas e
os passarinhos choram in-
consoláveis. Testemunha
presenciou a queda: “Horrivell!
Ela se evaporou na metade do caminho!”

Sérgio Capparelli. *Tigres no quintal*.
Porto Alegre: Kuarup, 1997.

Figura2

O grupo mostra, na sequência, que o material do 5º ano traz primeiramente um exemplo de texto e, posteriormente, define (ou redefine) seu gênero como *poema concreto*: “Eles se expressam por meio do som e do desenho formado pelas palavras no espaço do papel. Assim o leitor percebe mais concretamente a mensagem” (unidade 4 da apostila de atividades). Depois disso, o material apresenta apenas a proposta de os alunos elaborarem outros poemas (na seção denominada “Brinque com as palavras no espaço do papel”), a partir de mais um exemplo. Seria fácil assim tal tarefa? Teriam os pequenos aprendizes internalizado as três dimensões necessárias à efetiva aprendizagem da escrita do gênero, sugeridas, como se viu, pelos pesquisadores genebrinos, a saber, o conteúdo, os elementos recorrentes nas estruturas comunicativas e as configurações discursivas e linguísticas de tal gênero para que estivessem aptos a estimular toda a criatividade exigida por ele? Estariam preparados ou fariam, como comenta Marcuschi

(1996), mera “cópiação” ou quase isso? Essas foram algumas das reflexões sugeridas.

Também as alunas observaram que o trabalho dentro do material didático não segue uma sequência de atividades significativas e a proposta de produção do gênero aparece à margem das demais; além disso, não é apresentada nenhuma nova proposta com o mesmo gênero, inexistindo um real exercício de aprendizagem do gênero e de suas características e prevalecendo a utilização do gênero como suporte textual para o ensino de outros conceitos linguísticos.

Acentuando o papel mediador do professor entre o sujeito e o objeto de ensino, observaram que se o professor não levar mais atividades sobre o assunto, o seu desempenho redundará em um trabalho superficial e sem significado para as crianças. Importante observar que, embora o gênero poema faça parte dos sugeridos pelos PCNs, a especificidade de *poema concreto* não aparece como sugestão.

O grupo seguinte apresentou reflexão da prática de atividades de textos de *divulgação científica*, a partir da análise do livro didático *L.E.R.: leitura escrita e reflexão* (da F.T.D., de autoria de Márcia Leite e Cristina M. Bassi), recomendado pelo próprio MEC e utilizado na rede Municipal (1º ano) de Ensino de Jarinu (S.P.). Em relação ao livro didático, após análise aprofundada do grupo, foi possível verificar uma boa proposta de trabalho com textos expositivos, uma vez que tal livro analisa e provoca reflexão do gênero, apresenta atividades de transposição de gêneros, interpretação de texto etc.. Além disso, o material é organizado por sequências didáticas, ou seja, é, dentre os analisados, o que está mais próximo do ideal de propostas significativas para o trabalho com gêneros no Ensino Fundamental I.

O último grupo apresentou um trabalho diferenciado, uma vez que analisou um gênero tipicamente usado no contexto escolar, o *seminário*, mas dificilmente trabalhado no Ensino Fundamental I – embora esteja na lista dos recomendados –, tanto que o grupo não o encontrou em nenhum livro didático dirigido aos anos iniciais do ensino fundamental.

O *seminário*, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p.185), pode ser definido como um gênero textual público relativamente formal – já que é usado, basicamente, nas escolas – no qual um “expositor” especialista dirige-se a um “auditório”, de maneira estruturada, a fim de lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.

Antes, cabem algumas observações sobre a questão do uso do gênero oral na escola. “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”. (BRASIL, 1997, p.39). A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir do sexto ano, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que apresenta maiores dificuldades, de preparo, de transmissão e de escuta. “Assim, é importante que as situações de exposição oral frequentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde os anos iniciais, intensificando-se posteriormente.” (BRASIL, 1997, p.40). O trabalho com linguagem oral tem relevância no interior de atividades como seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral, salientam ainda os PCNs.

A realização de projetos que incluam a exposição oral, particularmente o seminário, permite a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro etc.), além do que propicia um momento privilegiado de intersecção entre diferentes áreas do conhecimento — os assuntos estudados nas demais áreas é que darão sentido às atividades de exposição oral em seminários. Em geral, é utilizado na escola como meio de avaliação com função apenas conteudística e não para desenvolver a capacidade linguístico-comunicativa dos alunos.

Preconizam os PCNs como objetivo já para o 1º ciclo:

Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados. (BRASIL, 1997, p.68)

Após a exposição da análise do gênero e de uma proposta inovadora feita pelo grupo, observa-se que é cabível e importante a dedicação ao ensino deste gênero no Ensino Fundamental I, posto que exercita a oralidade e a escrita numa situação comunicativa efetivamente colaborativa, conforme preconizam os PCNs:

É possível aprender, tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca

interpessoal. Por isso, as atividades de aprendizagem de Língua Portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação. No processo de aprendizagem, aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar apenas com ajuda posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. (BRASIL, 1997, p.67)

As alunas demonstraram que trabalhar com este gênero é de extrema relevância, pois, além de desenvolver a habilidade do trabalho cooperativo em grupo, apresenta uma relação interdisciplinar e multidisciplinar, podendo servir de apoio a várias pesquisas em diversificadas áreas. Acresça-se a isso o preparo para a vida acadêmica e profissional, evitando embaraços, temores e tremores que normalmente acompanham o desempenho de tal gênero nas práticas escolares subsequentes.

Sensatamente as pesquisadoras alertaram que o desenvolvimento do trabalho deve ser adequado à faixa etária e ao nível de aprendizagem dos educandos. Sugeriram ainda a organização de uma sequência didática a partir do 3º ano, sucintamente exposta: na situação inicial, o professor, com a ajuda dos alunos, propõe temas a serem pesquisados em casa; os alunos, com a ajuda dos pais e/ou responsáveis, filmam a apresentação oral de pontos relevantes da pesquisa e levam-na para ser apresentada na escola, desenvolvendo os módulos gradativamente; todos assistem a ela e o professor faz as observações necessárias, com sugestões dos demais alunos, se houver. Num crescendo, chega-se à finalização, quando os alunos, em pequenos grupos, devem apresentar a produção final, agora nos moldes previstos para um seminário, e comentar, no final, a respeito da experiência de realizar a atividade com foco em tal gênero.

Já que se fala em seminário, acreditamos ser relevante expor aqui o depoimento de um dos grupos a respeito da própria experiência : “Construir, apresentar, ouvir e participar do desenvolvimento destes seminários foi bastante significativo, produtivo e altamente enriquecedor para nossa prática em sala de aula. Para o professor desenvolver um trabalho de qualidade junto a seus alunos, precisa ter domínio do conteúdo a ser ensinado e ainda um conhecimento maior que lhe dê segurança e perspicácia para trabalhar de forma significativa e prazerosa. Conhecer mais sobre os gêneros, suas propostas de trabalho segundo determinados autores, nos capacita a ter um olhar crítico para propostas de diferentes livros didáticos, bem como construir e desenvolver um trabalho mais significativo e produtivo para nossa sala de aula, heterogênea em todos os sentidos: no nível social, nas vivências de letramento e, ainda, nas necessidades variadas de ensino e aprendizagem.”

Considerações finais

Embora a discussão sobre os gêneros textuais como objeto de estudo seja, por vezes, exaustiva nos meios acadêmicos, a adoção do texto como objeto de ensino nas salas de aula pode ser considerada relativamente recente: ocorreu por volta dos anos 80, suplantando o estudo da língua como análise de frases e palavras soltas. No entanto, adotar o uso de textos em sala de aula não significou o seu ensino imediato como gênero textual, proposta amplamente defendida nos PCNs e pesquisas de inúmeros estudiosos. Toda comunicação se dá por meio de gêneros textuais e cabe à escola a tarefa de apresentá-los aos alunos para que possam se apropriar de tais formas essenciais à comunicação humana, como confirma Bronckart (1999, p.103): “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Após a exposição das análises feitas pelas alunas em diferentes obras didáticas, em consonância ou não com os PCNs e as Diretrizes Curriculares, constatamos que, ainda que a proposta de abordagem das tipologias em algumas delas seja inovadora, ainda há alguma confusão não só quanto à terminologia, particularmente nos manuais do professor, mas também quanto ao tipo de exigência feita aos alunos quando se considera o trabalho com os variados gêneros e tipos textuais. Quase que invariavelmente os gêneros textuais ainda são tratados como textos apenas, com atividades voltadas para o desenvolvimento de certas competências linguísticas, e não como gêneros textuais propriamente ditos, o que significa priorizar atividades voltadas para o desenvolvimento efetivo de tais competências.

Outro ponto importante a se destacar é que nenhum material didático analisado apresenta um currículo em espiral dos gêneros, os quais acabam recebendo um tratamento superficial e apressado, não possibilitando aos alunos a sua apropriação, divergindo também das propostas dos PCNs e das Diretrizes Curriculares.

Foi de suma importância tal reflexão acerca dos materiais didáticos, comentaram as alunas, já que possibilitou a construção de um olhar mais amplo sobre a realidade curricular das escolas no Brasil, cujas orientações didático-pedagógicas divergem muitas vezes das propostas pedagógicas apresentadas nesses materiais, depositando, assim, exclusivamente nas mãos dos docentes o problema e a responsabilidade de solucioná-lo ou apenas ignorá-lo, já que nem todos possuem liberdade e/ou tempo hábil para elaborar

Oficinas Didáticas de cada gênero que deverá ser abordado no decorrer do ano letivo.

Resumindo, a partir das reflexões levantadas, os principais problemas apresentados no tratamento dispensado aos gêneros nos materiais didáticos em relação às propostas sugeridas, temos: a) como muitos livros se organizam por unidades temáticas, ocorre o predomínio das entradas dos gêneros por temática, numa mistura de diferentes e dispersos gêneros, sem que se trabalhe a fundo com nenhum deles e sem a preocupação da retomada dos mesmos ou do seu estudo em espiral, com aumento gradativo, mas contínuo, da complexidade de sua abordagem; b) das três dimensões propostas por Dolz e Schneuwly (2004) para o efetivo aprendizado dos gêneros, quer seja, o conteúdo, os elementos recorrentes nas estruturas comunicativas e as configurações discursivas e linguísticas, há quase exclusividade da primeira, consequência, provavelmente, da entrada por temáticas; c) a “didatização” dos gêneros, como se comentou, acontece também pelo artificialismo não só das situações em que ele é proposto/ estudado, mas também da maneira como são sugeridas as atividades de “produção textual”; d) o gênero ser usado ainda como texto, ou melhor, pretexto para o estudo de questões prescritivo-gramaticais.

A utilização dos gêneros textuais como objetos de ensino é uma tendência de inegável eficácia e, mesmo permeado por tantos problemas conceituais e práticos, tal prática deve ser priorizada e aprimorada tanto nos materiais didáticos quanto no cotidiano dos bancos escolares. Nesse sentido, enquanto as atividades de leitura e produção de algumas coleções deixam a desejar, outras são de ótima qualidade e nelas se nota uma preocupação em fazer com que o aluno reflita sobre a aprendizagem sem encarar as aulas de português somente como um espaço para decorar regras gramaticais, tampouco para memorizar características a fim de fazer uma identificação entre as tipologias/gêneros textuais. Os textos nesse tipo de trabalho são entendidos como práticas sociais que realmente envolvem os sujeitos que constroem sentidos por meio da leitura e da produção textual.

Por fim, cumpre destacar que, se o objetivo final do módulo era provocar questionamentos e reflexões das professoras em relação às propostas de um ensino de Língua Portuguesa dinâmico e a atitudes de coerência com as novas teorias e também reavivar o respeito em relação ao verdadeiro papel do aluno em sala, ensino esse que possa deixar de lado uma tradição de mera recepção de conhecimentos para ser parte atuante no processo de aquisição de conhecimentos, acredita-se que tal objetivo foi

alcançado. Porém, a voz uníssona entre as professoras-alunas do Fundamental I diz respeito a outra questão desafiadora: a lacuna que se faz nos cursos preparatórios de docência em relação ao aprendizado das noções básicas de texto, textualidade e tipologia textual.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (Orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira *et al.* São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. PCN + Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM+). Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, [s.d.]

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. L'Enseignement de discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. *et al.* (Orgs). **Research on Child Language Acquisition**. New-York: Cascadilla Press, 2001. p.1-16.

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

GOMES-SANTOS, S. N. Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. **Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita – Salto para o futuro – Boletim 3**. TV Escola/SEED-MEC, 2007.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, Rafaela F. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

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

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. 2. Parte, p.146-225.

_____. Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua?. **Em Aberto**, Brasília: INEP/SEDIAE/MEC, v. 69, jan/mar 1996, p.64-82.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.) **Genre and the New Rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p.23-42 (originalmente publicado em: **Quarterly Journal of Speech** 70, 1984: 151-167).

SANTOS, L.W. dos (Org.) **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais de ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. (Livro eletrônico)

SWALES, J.M. **Genre Analysis. English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press. In: **Rethinking Genre Colloquium**. Carleton University, Ottawa, 1990.

FAR FROM NOSTALGIA: TRANSFORMATIONS IN READING AND ITS EFFECTS ON SECOND LANGUAGE TEACHING

Leticia F. A. LOURENCI³⁸

Valéria S. BRISOLARA³⁹

Resumo: A nossa sociedade tem se transformado e a forma como as pessoas interagem com os livros mudou. Esta sociedade tem sido referida como uma sociedade em rede (CASTELLS, 2009) em que a solidez foi substituída pela liquidez (BAUMAN, 2001). O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão de literatura sobre as transformações que a tecnologia trouxe à sociedade e à leitura e destacar a forma como as pessoas interagem com os livros atualmente, a fim de relacioná-las ao ensino de habilidades de leitura em uma segunda língua.

Palavras-chave: Sociedade em rede. Modernidade líquida. Leitura em uma segunda língua.

Abstract: *Our society has been transforming and the way people interact with books has changed. This society has been referred as a network society (CASTELLS, 2009) in which solidity has been replaced by liquidity (BAUMAN, 2001). The aim of this article is to provide a review of literature on the transformations technology has brought to society and reading and highlight the way people interact with books these days in order to relate it to the teaching of reading skills in a second language.*

Keywords: *Network society. Liquid modernity. Reading in a second language*

³⁸ Licenciada em Letras (UFRGS) e especialista em Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, UniRitter - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: leticia.andara@gmail.com

³⁹ Doutora em Letras (UFRGS) e professora do PPGL em Letras do UniRitter - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: valeria_brisolara@uniritter.edu.br

Introduction

The development of new technologies has changed the way people live and interact at a significant high speed. The key structures of our society have been organized and connected around what Castells (2009) calls a *network society*. Information, entertainment, and communication now happen mainly with the use of technology. Life without the machinery and gadgets of technology does not seem to be possible anymore as they are taken for granted as interactional tools.

The shifts technology has brought to society also affect old practices, such as the reading of books. For many decades, books were responsible for the spread of knowledge and culture and were forms of entertainment as well. With the development of technology, through the years, they do not seem to be so appealing to many people anymore. There seem to be new needs: the sharing of information has to be cheap, easy, and, most importantly, fast, and books do not seem to meet this requirement. With this regard it is important to point out that this article focuses on the reading of texts in the printed format of books and other longer texts. Language studies have already developed considerable theory in the fields of Semiotics and Pragmatics in order to explain and understand the reading that goes beyond the borders of a page. Here the focus is reflecting on the way people interact with books and its consequences on education, mainly second language teaching and learning.

This fast pace of life imposed by technology affects the practice of reading books as people do not seem to be available to stop to perform such an activity which demands not only time, but also a longer span of attention. Consequently, when people decide to read texts, most of them prefer reading from websites, which present shorter texts and a variety of options or contents, the links, which bring different topics the user can access by clicking and reading only what he/she wants. Going from one webpage to another, the user reads parts of different texts, but not usually whole texts. It results in a fragmented reading, which has been called hypertext reading. Moreover, besides using the computer or portable computers such as notebooks and netbooks, other portable devices which allow reading, such as the tablets, have been created.

If people have been reading shorter texts and have been abandoning the reading of traditional books, there might be consequences which may affect different areas of

our society, mainly the production and spread of knowledge. This way, it can have direct consequences to the learning processes that ought to be investigated.

Education has also been affected by the development of new technologies. Learning has become more captivating with the use of computers, internet, softwares, and e-boards. Besides, it has made easier for language students to access information, knowledge, and entertainment in the language being studied. Learning can even happen having teachers and students separated miles away through distance learning programs, but interacting through computers.

In this context, the aim of this article is to bring to discussion aspects which can explain how and why these shifts in reading have been happening and raise questions concerning the extent to which teaching is affected by them in the field of second language teaching. On the one hand, research has showed the importance of the development of reading skills for the learning of a second language. As Nuttall mentions (1982), reading in a second language allows students not only to know a different culture and history, but it is also a way of practicing and reinforcing grammatical structures, among many other benefits. Similarly, most teaching methods in English schools in Brazil are based on the development of all the four skills (listening, speaking, reading and writing). On the other hand, students seem to be going to the opposite direction. They seem to be reading less and less longer texts and not willing to perform tasks which demand more time and attention than a task at the computer would require. Even the printed course books and workbooks do not seem to be interesting for many students any longer.

Previous research about the development of reading skills in a second language does not provide deep analyses of this situation and does not draw conclusions or bring suggestions on how teachers can deal with this new reality. For these reasons, this article presents a review of reflections from other areas of study that might help figure out this new scenario.

To start with, Castells' concept of network society (2009) is taken into account, as he establishes important relations and makes clearer the effects information technology has had on society. Going further and dealing with the transformations language has suffered in the last decades, Santaella (2007) recalls the concept of *liquid modernity* established by Bauman (2001) to reflect on what seemed to be stable in the past, but now has been changing all the time in a new fast pace of life.

Regarding this setting and the consequences it brings to reading processes, learning, and, more importantly, second language teaching, some reflections, possible understandings and questions are provided in this article, which intends to raise a discussion that certainly goes through different areas of study and deserves more attention from researchers as this all affects peoples' lives thoroughly and, mainly, the future of second language teaching.

Transformations in society

In the last hundred years, the world has faced many changes. Able to embrace all spheres of our lives, the development of new technologies has brought, in a short period of time, transformations which changed the way people live, work, interact, and, consequently, read.

One of the most complete reflections about it is presented in the trilogy of the books of the series *The Information Age: Economy, Society, and Culture*, by Manuel Castells. One of these, *The rise of the Network Society* (2009), brings a deep analysis of the emergence of information technology and its worldwide effects on economy, politics, and society, with the development of what the author calls a *network society*.

To begin with and to make us aware of the magnitude of this moment in history, the author traces a comparison between the technological revolution caused by the emergence of information technology in the last century and the advancements brought centuries ago by the industrial revolution. Castells claims that,

information technology is to this revolution what the new sources of energy were to the successive industrial revolutions, from the steam engine to electricity, to fossil fuel and even to nuclear energy, considering that generation and distribution of energy was the basic element in the basis of the industrial society. (2009, p.68)⁴⁰

The capability of storing and sharing information through the use of computers has been the source for the generation of various types of technology. Throughout the

⁴⁰ “A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis

last decades, scientists have developed different types of gadgets and tools aiming at making peoples' lives more comfortable, but also (or mainly) aiming at profits.

Castells (2009) affirms that, as information is part of every human activity, all the processes of our individual and collective existence are directly shaped (although certainly not determined) by the new technological means. These creations have led to deep changes in the way people live. The author claims that culture⁴¹ has been fundamentally transformed by this new technological system (2009, p.414). This can be seen through the many uses of technology in people's daily life. One of these, which is discussed by the author due to the direct consequences it has had on culture, is the development of the TV set. Also, the invention of the photograph, the telephone, and the radio were able to make people express themselves and access information and entertainment through new means: not only the written words, but images and sounds. However, it was the TV that could put sounds and moving images altogether in a "seduction, sensorial stimulation of reality"⁴² (2009, p.413). Since then, people have spent more time in front of the TV than doing other activities. It is not surprising that all this technological apparatus seems to be much more fascinating to the eyes of people who had access to information and entertainment mainly through books for many centuries.

All this has had economic, political, and social consequences. Castells (2009, p.416) uses Neuman's ideas to explain the great success of TV. Neuman states it happens due to the fact that people are attracted to activities that demand less effort. Castells adds, "I would tend to place the roots of this logic not in the human nature, but in the life conditions at home after long days of hard work and in the lack of alternatives to personal/cultural involvement"⁴³ (2009, p.416). The invention of the TV was also the invention of mass communication media, which invaded people's home and were able

fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade industrial."

⁴¹ Here we are assuming Castells' concept of culture as historically produced systems of beliefs and codes (2009, p. 414).

⁴² "...sedução, estimulação sensorial da realidade..."

⁴³ "Eu tenderia a colocar as raízes dessa lógica não na natureza humana, mas nas condições da vida em casa após longos dias de árduo trabalho e na falta de alternativas para o envolvimento pessoal/cultural".

to impose a new power of decision on what people could consume, produce, and believe.⁴⁴

After decades of TV as a mass communication media, the fast development of Internet was a major turning point in peoples' behavior towards the search for information and entertainment. Instead of a one-way system, in which the producers of TV programs would choose what people would watch and consume, in the last twenty years, the Internet has come as a choice through which users can go from one page to another at the time they want and in search for what they specifically want. Besides, individuals can be connected to other people in other countries in a much faster, independent and cheap way⁴⁵. As Castells (2009, p.59) mentions, this society with new blurred frontiers, which is connected through networks is built in "a new connectivity in a shared and rebuilt identity"⁴⁶.

The enchantment of a piece of technology able to integrate in the same system written, oral, and audiovisual modalities of human communication has brought the interaction, as Castells (2009, p.414) says, between the two sides of the brain, machines and social contexts. We have then lived in this network society where our key social structures and activities are organized around electronically processed information networks and depend on them. Therefore, people have developed a new form of processing information, and its effects have reached different levels of peoples' behavior. Undoubtedly, the development of technology in the last decades has brought improvements to peoples' lives. However, such quick development has given a faster pace to life, giving space to uncertainties. What was said to be right yesterday, today may be considered wrong and vice-versa.

In this new society, where conditions are changeable, malleable and fluid, there has been more space to contradiction. The sociologist Zigmunt Bauman in his book *Liquid Modernity* (2001) brings a description of this new state of society and Lucia Santaella (2007) uses his concept to offer an interesting discussion about this new modern society and language. In her words,

⁴⁴ For the length and purpose of this article, the concept of mass communication media and further discussions over their effects on economy, politics and society will be left behind.

⁴⁵ As Castells reports, political and financial institutions were (and are still) in the backstage of the development and spreading of the Internet and they themselves also keep benefiting (maybe not forever) from this new mean of communication, as they can enlarge their power and multiply profits.

the author borrowed the metaphor of ‘liquidity’ to characterize the state of modern society because it, as the liquids, has the incapacity to keep shapes. Differently from the previous modern society, called by Bauman as ‘solid modernity’, which was always disassembling the inherited reality, in the attempt to make it better and solid again, now everything is permanently in a disassembling state, without any permanence perspective (...) (2007, p.14)⁴⁷

In this new context, jobs, relationships, feelings, love, (and why not to say language) etc., tend to keep flowing, volatile, unruled and flexible. Santaella (2007) claims that text, sound, and image have suffered considerable transformations with the advancements of technology. They slip from one to the other, overlap and complement each other, share, get together and split. They lost the stability they used to have in the past and now they have become similar to ghosts, which appear and disappear in a click.

For the purpose of this article, the analysis of the path the genre text has gone through in the last decades is important. Following Santaella (2007), here the term text is considered any coherent and cohesive sequence of linguistic signs.⁴⁸ Based on her reflections, discussing text in this context allows us to relate it to historical perspectives, going from the text in books to the newest advancements of digital technology and its appropriate language, called hypermedia. This new concept embraces a hybrid language and it has caused shifts not only in the way text is seen, but also the image and the sound. (SANTAELLA, 2007, p.286)

For at least four hundred years the written text was responsible for the solid and concrete spreading of knowledge and culture. Now they can be spread interactively by the use of hypertexts, which Santaella defines as

non-linear vehicles between associative textual fragments interconnected by conceptual connections (fields), indicatives (keys), or by visual metaphors (icons) which allude, at the clicking of a

⁴⁶ “...nova conectividade em uma identidade partilhada, reconstruída”.

⁴⁷ “O autor emprestou a metáfora da ‘liquidez’ para caracterizar o estado da sociedade moderna porque esta, como os líquidos, singulariza-se por uma incapacidade de manter as formas. Diferentemente da sociedade moderna anterior, chamada por Bauman de ‘modernidade sólida’, que também estava sempre desmontando a realidade herdada, na tentativa de torná-la melhor e novamente sólida, agora tudo está em permanente estado de desmontagem, sem nenhuma perspectiva de permanência.”

⁴⁸ As the author recalls, this definition does not intend to diminish the complexity assumed by text in semiotics, but only establishes a single concept as guideline for the following discussions.

button, from a course of reading to another, at any point of the information to diverse messages, in simultaneous and interconnected cascades. This format, today trivial thanks to computational resources, was only rehearsed in a shy and rudimentary way in the big encyclopedias still imprisoned to the heavy materiality of austere volumes in bible-paper. (2007, p.300)⁴⁹

This shift has consequences on the way people produce written texts in this fusion with other types of languages and, consequently, in the way people read. The author calls attention to the cultural, cognitive and communicational consequences it brings to the form of producing knowledge, art and information in general. She points out the importance of discussing these questions far from prejudice and nostalgia (2007, p.294).

Transformations in reading

As already mentioned, information technology has brought changes to the various spheres of peoples' lives. The way people read, what they read, and why they read also seems to have been affected. We have then the emergence of new readings⁵⁰. The reading skills needed to successfully read a text forty years ago do not seem to be the ones required to read the variety of texts available nowadays.⁵¹ Besides, the reasons why people read seem to have changed as well.

Decades ago, reading books for pleasure was something not only highly valued but it was also part of one's life, as one of the most important forms of entertainment, as Zilberman mentions (2001). Readers would have in books companions for long hours of

⁴⁹ "...veículos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas. Essa forma, hoje corriqueira graças aos recursos computacionais, estava apenas ensaiada de modo tímido e rudimentar nas grandes enciclopédias ainda presas à pesada materialidade dos austeros volumes em papel-bíblia".

⁵⁰ As already mentioned, this article focuses on the reading of texts in the printed format of books and other longer texts. Language studies have already developed considerable theory in the fields of Semiotics and Pragmatics to understand the reading that goes beyond the borders of a page. Here the focus is reflecting on the way people interact with books and its consequences on education, mainly second language teaching.

⁵¹ There are various considerations about the terms literacy and computer literacy, which are well discussed by Ferreiro (2003), for instance. For the purpose of this article, these are not going to be taken into consideration.

entertainment. Literature, as this author claims, provides us with many characters who are able to portray the role of reading, mainly extensive reading, in society in the past. Skills, such as skimming, scanning, and intensive reading have always been important in the reading of books, but also of newspapers, labels, and all types of written texts. Readers have used these skills throughout the decades not only to get the gist of texts, but also to quickly go through a text in search for some specific or detailed information. (GRELLET, 1981, p.19)

However, the advance of information technology, as its name already says, has made information spread much more easily and it has also made people be more exposed to it. In other words, people now have to read more, but not necessarily longer texts. They are expected to get as much as they can from the shortest messages available. As it is commonly said, nowadays, people need to be updated about what is going on in the world, and for that, they must be connected to news websites where they read many headlines but not often stop to read complete articles⁵² and follow other people in the modern tools of Twitter and Facebook, where short pieces of texts are published⁵³.

A new reading emerges with the use of hypertexts. There is a high level of fragmentation of ideas, as users do not need to deal with sequences (as imposed by the linearity of books). They get into a system in which they decide where to go, connecting fragments of texts with others by the transition from one page to another, which might seem empowering to the reader, as it makes explicit the fact that readers are co-authors of what is exposed to them. This is a new posture demanded by a new digital language which is opposite to the passive following of the linearity of books. If the reader is not able to form a cognitive map with the clues presented on the screen, the reading does not succeed.

However, Santaella (2007) claims that the internet and the computer will not substitute the book, as the reading of longer texts on the screen of the computer is

⁵² Newspapers and news websites have followed this tendency of spreading more information through shorter texts, as readers do not seem to have time or interest to stop and read a whole text about a piece of information. In fact, different spheres of our society have followed this same tendency of spreading shorter and shorter texts containing as much information as possible.

⁵³ Literature in the research of reading does not seem to provide substantial analyses of these new tools in relation to reading processes, as Twitter and Facebook have been launched not longer than six years ago.

scientifically proved not to be comfortable for the eyes (LOGAN apud SANTAELLA, 2007). The digital language of the internet will mostly keep dealing with shorter messages in the multimedia format. However, for longer texts, tablets, and other similar devices, have been invented.

Taking all this into consideration, it is clear that the skills readers have been using in the last decades have changed. If the extensive reading of books required a slower reading, in which the reader would need to connect ideas and facts presented in different chapters and follow the linearity of books, the reading of shorter messages deals much more with skimming and scanning skills. Besides, detailed reading of longer texts (in which the way the text was organized and built as well as the wealth of the language were important) have lost space to quicker readings where what matters seems to be much more the message than the form. This is possible to be seen in the use of abbreviations in e-mails and text messages (SMS). In a text in which “as soon as possible” used to be written fully years ago, now the form found is “A.S.A.P”. If the reader is not used to this type of abbreviation, reading does not succeed.

As mentioned before, reading has changed because other skills are needed for reading to happen, which includes not only using computers and the internet, but understanding the way language has been used in this “hyper-world”. As Castells (2009) states, being out of this network society is not possible anymore, for all the information is kept and shared by the use of technology.

The teaching of reading

In a first language, literacy is based on reading. When people are able to decode letters and sounds, they are invited to enter a new world where information as well as entertainment and culture are available to all. The reading of books, mainly, does not only help develop linguistic knowledge, but also enables readers to go into different realities, contexts and settings presented in books. Culture and history are available for those who see in reading an opportunity for learning as well as relaxation, in which creativity, imagination and reflection are great companions.

In second language teaching, it does not differ much. Reading is considered one of the four skills for the learning of a second language. Nuttal mentions some of the

reasons why reading is important. One of them is that learning to read is learning to give yourself an enormous advantage in life which may lead to better jobs, personal development, interest and enjoyment (1982, p.33). The author claims that extensive reading is a highly effective way of improving vocabulary (1982, p.62). Furthermore, according to her view, “the best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its people. The next best way is to read extensively in it.” (1982, p.128) What this author claims is that reading provides readers with exposition to language in context and the possibility of interaction.

Moreover, reading in a second language such as English allows the reader to research knowledge available worldwide, which affects directly the development in all areas of study. For these reasons and a lot more not mentioned here, researchers in this field, have devoted experiments and elaborated a theoretical basis for the development of reading skills (see NUTTALL, 1982 and GRELLET, 1981). Most classroom materials contain texts and are also based on the teaching of reading skills. Depending on the level, texts are shorter or longer. But all of the materials have texts and focus on reading as language in use, that is, as a source for interaction. Another tool which has been used for years and has also been heavily criticized is the so-called graded readers, that is, books which contain literary texts adapted to each level of language development. Right now, they seem to be falling into oblivion.

However, recalling what Santaella (2007) mentions, books were for centuries the main source of knowledge, culture and entertainment, but the development of technology has changed the way people see and interact with them. Research in education has been able to show the advantages of having computers and internet access in the classroom. The most valuable characteristic of this implementation is having a much more interactive environment, where learners interact with what they are learning, building up their own knowledge more independently. Interactive boards, for instance, have made classrooms exciting for students and time-saving for teachers. Learning has become more active and fun.

In the field of second language teaching, the development of communication technology was a turning point. Learning any language turned out to be much easier with the access to authentic contact with the language and the culture of the countries which speak the language being learned. Movies, videos, programs, songs, articles, e-books, blogs, and the multimedia apparatus for distance education, all of this

hypermedia has come to make the world become closer and able to share more information and knowledge through a core language: English.⁵⁴

Researchers in the area of second language teaching have shown, through different experiments, that the access to these materials has great impact on students' motivation. One of these studies carried out by Kramarski and Feldman (2000) aimed at examining the contribution of an internet environment to students' motivation and reading comprehension. 52 eighth-grade students were randomly selected in a junior high school and were assigned to two different conditions: an internet group, which received instruction in an internet classroom; and a control group which received instruction in a regular classroom. By the end of the experiment, researchers had noticed that the internet group showed to be a lot more enthusiastic about learning than the group who had had the regular lessons.

Arani (2005) claims that one way to put information and communication technology into the teaching and learning process is through journal writing, now called weblog. He adds that when students write for their own online journal, they become more acquainted with the idea that writing is an ongoing process and which can receive the contribution of others, in this case students in a very realistic and interactive form. Besides, another advantage would be that the weblog reader, like a web surfer, develops effective lateral skimming and scanning skills. Furthermore, many books have been published with ideas on how to plan interactive classes in which computers and internet are used along with printed course books so that learning becomes more interesting.

The coexistence of traditional printed course books and technological apparatus can be analyzed through Zilberman's explanations (2001) on the transformation that happened to the theater when cinema became popular. She claims that the cinema, although being more expensive and technologically more complex, threatened the theater, but now the two genres seem to be in harmony, each with its market niche. Similarly to what happened to the theater, books have been losing space to computers and the Internet. Differently from the theater, the fact that people do not seem to be reading books a lot (and in some age groups not at all) has consequences which go much further and reach second language classrooms. This can be noticed in the way students

⁵⁴ As most technology was created and sponsored by institutions which had their headquarters in North American or European soil, English is, undoubtedly, the language for this digital world we live in.

interact with printed materials in the traditional classroom, as mentioned in the experiment by Kramarski and Feldman (2000). Computers and the Internet are not only more interesting because of their magic hypermedia, but, as Neuman (apud CASTELLS, p.46) claims, this is a less resistant way.

In second language classrooms, all of it has great impact. The same fast speed technology imposes to many activities in peoples' daily lives is frequently expected for the learning of a second language. In other words, students are not usually motivated to perform activities such as reading books and other types of activities which demand longer attention spans and the use of the classic tools pencil and paper. Although technology has invaded classrooms with software and all types of gadgets, which make not only learning, but also teaching easier, most teaching methodologies used in English schools in Brazil are based on the four skills: listening, speaking, reading and writing. If students seem to be little motivated for writing and reading, can learning happen? If students seem to have difficulty in extensive reading, will they be able to follow a course program which demands years of study?

Research has not proposed explanations or suggestions of what may happen to the teaching of a second language under these circumstances. If there are very few students who demonstrate to have the habit of reading books (extensive reading) and who seem to progress easier, follow a course program, and be more flexible, taking part in any activities, reading a book or doing an exercise on the Internet, how should teachers work with students who do not read books at all and have difficulty in performing tasks that demand longer spans of attention?

What cannot be denied, as already mentioned, is that the access to the Internet has made students much more independent and able to search for their interests in the target language. However, hypermedia builds fragmented texts, and consequently, fragmented knowledge. Are second language English teachers prepared to deal with this new way of learning which seems to rely less on the linearity of course books and programs?

This new scenery, in this network society, imposes some reflections to the teaching of English as a second language, and a start can be the discussion about the role of the educator in this society, mainly regarding the way teachers should work with reading in classrooms. However, as Santaella (2007) states, this discussion should

happen far from nostalgia, assuming that the transformation this process has been facing is natural and unavoidable.

What seems to be clear is that research in the field of second language teaching should reflect more on the consequences the shift from books (in their printed and original format) to computers may have in teaching, mainly concerning the reading skills that should be worked on in second language classes, as what students seem to be reading now are hypertexts, SMS and other types of shorter texts. Also, the fast pace of life in this liquid modernity should be taken into consideration in the design of course programs. This network society, where every piece of information can be shared worldwide in a few milliseconds and where big problems can be solved or created in a few clicks, seems to be going faster than the time needed to learn a second language.

Final remarks

As language is as alive as humans, changes in society change language as well. The transformation language has been going through affects all of its channels, including the written language and, consequently, the text, the books and reading. But, as Bauman states, this transformation, or the “melting” of tradition, in this case, the tradition of reading books, does not mean a new world needs to be built, but it is important to substitute them for new and improved solids (2001, p.9). It does not mean books will disappear, but they will be improved in a way they can fulfill the new needs of a high speed world. The problem is that science does not seem to be able to forecast what the consequences of such fast shifts will bring to education, as this network society is not more than fifty years old. However, it is important for teachers and researchers to discuss about it, as some instantaneous effects can be felt in classrooms, with students less motivated for reading and performing tasks which demand longer spans of attention and effort. Should teachers insist on promoting reading of books in classrooms? What will happen to the spreading of culture and knowledge if people, and mainly students, seem to be reading fewer and fewer books? What is the role of the educator in relation to all these changes?

Further studies should be carried out in this area with experiments so that this lack of reading can be better evaluated and analyzed with concrete results which not

only refer to motivation, but in the teaching and learning of a second language. Nevertheless, future studies should take into consideration what Santaella (2007) states when she says that these transformations need to be analyzed far from nostalgia, but critically.

References

- ARANI, J. A. Weblogs: teaching writing and reading English through a web-based communicative medium. **Modern English Teacher**, v.14, n.4, Oct. 2005
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRELLET, F. **Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- KRAMARSKY, B.; FELDMAN, Y. Internet in the Classroom: Effects on Reading Comprehension, Motivation and Metacognitive Awareness. **Education Media International**, 2000. Disponível em: <<http://edweb.fdu.edu/anyfile/YeackelL1/InternetReading.pdf>> Acesso em: Março, 2012.
- NUTTALL, C. **Teaching reading skills: in foreign language**. Oxford: Heinemann, 1982
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?.** São Paulo: SENAC, 2001.

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E APRENDIZAGEM: O VALOR DA INSTRUÇÃO

Maria Cristina Micelli FONSECA⁵⁵

Resumo: Este trabalho visa analisar o papel da instrução explícita no aprendizado do *Present Perfect vs. Past Simple* do inglês e do *Pretérito Perfecto vs. Pretérito Indefinido* do espanhol na interlíngua em fase inicial de brasileiros aprendendo inglês ou espanhol em ambiente formal. Os informantes formaram dois grupos, um de cada língua e receberam instrução explícita sobre o valor semântico-pragmático das perífrases, realizando teste de compreensão em seguida. Os resultados mostram que a instrução explícita não levou a um melhor desempenho. A análise quantitativa mostra que existe uma similaridade grande entre o desempenho do grupo do inglês e o do espanhol apesar de tratar-se da aprendizagem de línguas diferentes.

Palavras-chave: instrução explícita; aprendizagem de segunda língua; interlíngua; aspecto; semântica.

Abstract: *This paper aims to analyze the role of explicit instruction in the learning of the English Present Perfect vs. Past Simple and Spanish Pretérito Perfecto vs. Pretérito Indefinido in the early-stage interlanguage. Participants were divided in two groups for each language and tested in comprehension tasks. Results indicate the two groups exposed to explicit instruction about the semantic-pragmatic value of their periphrases did not show any improvement. Qualitative analysis indicates that, despite some target-language productions, their justification reveals that their interpretations are supported by L1 semantic values. Quantitative analysis shows that there is a similarity between the performances of both English and Spanish groups.*

Keywords: explicit instruction; second language learning; interlanguage; aspect; semantics.

Introdução

Quando a abordagem comunicativa entrou em voga no início dos anos 80, muitos estudiosos de aquisição de segunda língua diziam que o ensino da gramática era de pouca valia, uma vez que o processo de aquisição era natural. Doughty e Robinson (1998, p.1) chegam a dizer que houve uma ruptura entre as pesquisas de aquisição de

⁵⁵ Departamento de Letras Estrangeiras do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, CE, Brasil, mcrisfon@uol.com.br.

língua estrangeira (SLA⁵⁶), que se davam principalmente em ambientes naturalistas, as que passaram a ser chamadas de pesquisas de aprendizagem de língua estrangeira, cujo foco seria a sala de aula, e os ditos processos de aprendizagem em ambiente formal. Neste cenário, durante duas décadas houve pouco espaço para aqueles que se mantiveram interessados na aquisição⁵⁷ de língua estrangeira em sala de aula.

Os tempos, contudo, mudaram para melhor, segundo Doughty e Williams (1998), pois vem crescendo o número de trabalhos que examinam os processos da interlíngua⁵⁸ de aprendizes em sala de aula. Segundo estas autoras ainda, os estudos de SLA em sala de aula são importantes porque abordam questões que têm relevância pedagógica.

Entre os estudos mais pesquisados dentro da SLA em sala de aula, encontramos a questão de se incluir ou não gramática na aula de língua estrangeira (L2). Existe grande debate no meio acadêmico sobre o quanto e de que forma se devem abordar questões linguísticas.

Esse tópico, cheio de crenças e de muitos pontos de vista, foi o objeto deste trabalho que investigou o efeito da instrução explícita na interlíngua de alunos iniciantes, falantes de português do Brasil, aprendendo inglês ou espanhol.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa relatada neste artigo investigou a aquisição do sentido na relação semântico-pragmática que marca a diferença de valores aspectuais entre os tempos *Present Perfect* (PP) e *Past Simple* (PS) do inglês e o *Pretérito Perfecto* (PF) e *Pretérito Indefinido* (PI) do espanhol, exatamente no que tange ao valor de resultado presente dos tempos compostos, em oposição ao foco no evento passado dos tempos simples. Foram colhidos dados de dois grupos de aprendizes de cada língua estrangeira, todos em fase inicial da interlíngua em testes de compreensão.

O aluno brasileiro apresenta muita dificuldade para compreender e produzir: *I've lived in England* vs. *I lived in England* e *He vivido en Inglaterra* vs. *Vivi en Inglaterra*. As quatro sentenças teriam como correspondente em português: Morei na Inglaterra.

⁵⁶ Usaremos a sigla em inglês, usada principalmente nos E.U., porque acreditamos que ela simboliza bem o movimento descrito por Doughty e Williams (1998) e por não haver termo com esse valor no Brasil.

⁵⁷ Adotamos aquisição e aprendizagem como sinônimos neste trabalho.

⁵⁸ Entendemos por interlíngua o sistema linguístico mental permeável que representa o processo pelo qual o aprendiz passa enquanto constrói a língua-alvo (L2). Ela contém elementos da L1, da L2 e representações dessas que revelam as estratégias conscientes e inconscientes adotadas pelos aprendizes.

Ensinar esse valor novo, não existente no português da mesma forma, e responsável pela diferença entre os tempos simples dos compostos constitui uma dificuldade conhecida pelos professores desses idiomas e foi a motivação para uma investigação levada a cabo como parte do meu doutoramento. Este artigo é um recorte desta pesquisa.

O artigo foi organizado da seguinte forma: primeiramente fazemos uma breve descrição dos tempos e das teorias que serviram de pilares para a execução desta pesquisa. Em segundo lugar, apresentamos os objetivos e perguntas de pesquisa. Em seguida, descrevemos a metodologia adotada. Finalmente, os resultados são apresentados e discutidos, seguidos pelas considerações finais.

Descrição do *Present Perfect*, *Past Simple*, *Pretéritos Perfecto* e *Indefinido*

A descrição dos tempos neste trabalho tenta tornar visível o que diferencia as sentenças acima. Acreditamos que dentre as habilidades que as línguas conferem aos seus falantes está a forma como estas caracterizam, descrevem e situam um evento acontecido no passado. Como explica Michaelis (1998, p.1) as línguas impõe uma estrutura conceitual particular sobre o domínio dos acontecimentos. Aprender uma nova língua implica conhecer novos domínios.

Esses tempos compostos do inglês e do espanhol têm em comum, por oposição aos tempos simples, o fato de apresentarem, na maioria de seus usos, além de um componente de tempo (*tense*), ou seja, uma situação que antecede o momento da enunciação, um componente de aspecto ou ponto de vista, isto é, uma referência que coincide com o momento da enunciação. Existe uma constituição temporal interna da situação, não somente de evento acabado, mas a relação do evento passado com o presente, momento da enunciação. O evento passado cria um estado-resultativo presente, culminância desse evento; sendo assim, conclui Michaelis (1998, p.8-10), esses tempos são uma predicação de estado e funcionam diferentemente da predicação de passado expressa pelos tempos simples. O PS e o PI apresentam também um evento acabado anterior ao momento da enunciação, mas têm o momento de referência concomitante ao evento ocorrido e acabado no passado.

Michaelis acrescenta que a diferença entre PP x PS e PF x PI é pragmático-discursiva, porque seus sentidos *per se* podem se sobrepor, ou seja, em muitos usos, embora a sentença seja gramaticalmente correta, ela não é aceita naquele uso, ou

melhor, há uma diferença de sentido que só se explica naquele contexto. Essa implicação estado-resultante, portanto, representa uma condição semântico-pragmática sobre os tempos compostos.

Uma forma de aclarar as áreas semânticas de sobreposição entre o PP/OS e PF/PI é optarmos por um modelo que presuma que as línguas tenham uma categoria conceitual de evento e outra de estado, mesmo que não sejam salientes na morfologia do verbo. É mostrar os mecanismos gramaticais que possibilitam ao falante expressar-se optando por um ponto de vista ou outro, ou seja, apresentando uma determinada situação ou como evento (tempos simples) ou como estado (tempos compostos). Assim, a diferença de sentido entre os tempos simples e os compostos está ligada ao momento da enunciação, ao contexto, ao entorno cognitivo e ao discurso, que justifica o ponto de vista escolhido pelo falante no momento da enunciação e expresso pelo valor aspectual.

O português do Brasil (PB) geralmente utiliza o Pretérito Perfeito Simples (PPS) para descrever tais situações. Este tempo acumula duas funções: anterioridade em relação a um momento de referência presente, e concomitância em relação a um momento de referência pretérito (FIORIN, 1996, p.153; TRAVAGLIA, 2006, p.134). Esses dois Pretéritos Perfeitos no português, os quais Fiorin chama de Pretérito Perfeito 1 e 2, referem-se à ação acabada (1) e ao momento de relevância presente (2). Contudo, à luz do que argumenta Michaelis (1998), esse tempo do PB não veicula, na maioria dos casos, o valor estado-resultativo, como o faz o PP e o PF. O PB vai utilizar preferencialmente a perífrase *Estar+Particípio* para expressar resultado. Embora o PPS possa ter uma leitura resultativa de uma sentença como: *Eles varreram a sala = A sala está varrida (limpa)*. Essa leitura não é a mais usual e não está saliente para os falantes nativos.

Ademais, o PB tem uma perífrase semelhante ao PP e PF, *Ter+Particípio (TP)*, cujo valor semântico, no entanto, é diferente. Enquanto PP e PF têm valor aspectual perfectivo e resultativo, a perífrase portuguesa apresenta aspecto imperfectivo e durativo ou reiterativo. Mendes (2005) mostra que também a perífrase *Estar+Gerúndio (EG)* admite o mesmo valor de TP, principalmente na linguagem oral, quando substituindo a perífrase TP.

Em resumo, o PPS do PB não se comporta como os tempos compostos das línguas estrangeiras aqui estudadas, como aponta Fonseca (2001, p.69):

Como vemos, em português, o Pretérito Perfeito pode englobar o tempo simples e o composto do espanhol e do inglês. O PPS não faz, portanto, distinção entre um evento acabado e outro com consequência presente, não distinguindo claramente entre relevância presente e o estado-resultativo. O português vai valer-se de outros recursos e outras perífrases para expressar esses valores.

Resumo da literatura

Independente da teoria usada para estudar a aprendizagem da língua estrangeira, todas concordam que o input é essencial. No entanto, a forma como esse input deve ser entregue ao aluno em sala de aula tem recebido inúmeros estudos sob diversas perspectivas.

Para os que aprendem uma L2 em sala de aula, existe a possibilidade da exposição à L2 e o ensino de regras gramaticais sobre o funcionamento da L2. Chama-se de instrução explícita quando o aprendiz recebe informação linguística, geralmente na forma de regras e exemplos, a respeito do input recebido.

Um dos objetivos da instrução explícita é o conhecimento explícito pelos alunos de um determinado conteúdo linguístico. Segundo Ellis (2004, p.229) o conhecimento explícito pode ser definido como o conhecimento sobre a língua que o usuário da língua conscientemente tem sobre a língua e seus usos. O autor também acrescenta que esse conhecimento é acessado via processamento quando o aprendiz de L2 enfrenta alguma dificuldade linguística no uso da L2.

Cognitivamente falando, o conhecimento explícito é visto como diferente do implícito, pois envolve mecanismos de processamento diferentes (HULSTJIN, 2005). O conhecimento explícito é geralmente associado a um processamento custoso em oposição ao implícito, que seria automático.

Os papéis do conhecimento implícito e explícito têm sido foco de muitas pesquisas desde a proposta da Hipótese da Aquisição vs. Aprendizagem feita por Krashen em 1981. Van Patten⁵⁹ (2009), entre outros, tem pesquisado como o input se torna intake para se incorporar a interlíngua, mesmo que ainda diferente da língua-alvo,

⁵⁹ Para saber mais sobre esse assunto, ver TRUSCOTT, J. e SHARWOOD SMITH, M. *Input, Intake and Consciousness The Quest for a Theoretical Foundation in Studies in Second Language Acquisition*, v.33, p. 497-528, 2011.

se o conhecimento sobre a língua se transforma em conhecimento da língua, do uso dela, ou ainda, se a aprendizagem da gramática de uma L2 leva a um melhor desempenho nesta.

Estudos como o de Paradis (2009, p.64) atestam que esses conhecimentos ocupam lugares diferentes no cérebro e, portanto, são incomunicáveis, não passíveis de interação

Krashen (1981) afirma que o essencial é o input compreensível, pois ele desencadearia a aquisição, e que o conhecimento explícito atuaria somente junto à Hipótese do Monitor⁶⁰. Por outro lado, DeKeyser (1998) defende o oposto. Segundo ele, não há aquisição sem aprendizagem, pois é a prática que leva a automatização. Para ele, aprender uma língua é como aprender a fazer charutos, trata-se da aprendizagem de uma habilidade.

Ellis (2004, 2005, 2009) coloca-se em uma posição mais mediadora apregoando que o conhecimento explícito pode levar ao conhecimento implícito por meio do processo de *noticing* (SCHMIDT, 1990), que será mais detalhado a seguir.

Embora seja incontestável a importância do input, tanto na aquisição da língua materna quanto da L2, estudos feitos no Canadá com o francês como L2 no estado de Ontário, avaliando os programas de imersão, apontaram que após anos de exposição à língua, os alunos ainda apresentavam problemas na aquisição dos traços mais marcados, como na distinção entre o *Imparfait* e o *Passé Simple*. Uma das causas atribuídas a essa constatação é a interferência da L1 (GENESE, 1987 apud ELLIS, 2009, p.262).

Uma vez que apenas o input pode não ser suficiente para uma competência mais próxima da L2, pesquisadores⁶¹ vêm investigando a atenção⁶² como fator primordial para a aprendizagem.

Dentre os estudiosos que tentaram analisar o papel da atenção na aprendizagem da L2, destacamos *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990), que explica que é por meio do processo de *noticing* (percepção) que o input transforma-se em intake. É necessário que algo no input chame a atenção do aluno para que o input transforme-se em

⁶⁰ Esta hipótese foi feita por Krashen prevê que o conhecimento consciente das regras gramaticais pode levar o aprendiz a se auto-corrigir.

⁶¹ Ver SCHMIDT, R. Attention em ROBINSON, Peter (Org.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, 2010.

⁶² Estamos traduzindo como atenção vários termos que são usados na literatura, como *awareness* (GASS, 1987), *consciousness raising* (RUTHERFORD, 1987), e *input enhancement* (SHARWOOD SMITH, 1991 apud TRUSCOT, 1998).

noticing:intake.⁶³ O autor salienta, contudo, que nem tudo que o aprendiz entende ou até repete transforma-se em intake. Van Patten (2002) argumenta que, apenas após o significado ter se tornado automático, os alunos conseguirão perceber os aspectos mais estruturais do input.

Swain (2005) afirma que o *noticing* é quando o aprendiz reconhece conscientemente seus problemas linguísticos na L2. Na mesma linha, Gass (1997, p.19) também salienta que é necessário que o aluno perceba que algo precisa ser aprendido.

Lowen, Erlam e Ellis (2009, p.283) colocam que *noticing* refere-se à atividade cognitiva com a qual o aluno se entretém quando conscientemente presta atenção a algum traço linguístico do input. Uma vez percebido este traço, o aprendiz é capaz de repeti-lo na memória de curto prazo, aumentando as chances de aquisição, ou seja, a integração desse traço na sua interlíngua.

Gass (1997) apresenta um modelo de Aquisição de Segunda Língua como proposta para dar conta da conversão do input em output, ou seja, mostrar os estágios por que passa o input na mente do aluno até integrar-se à interlíngua⁶⁴ deste.

Nesse modelo, a autora reflete que, seja qual for o modelo de aquisição a que se esteja filiado, todos eles se baseiam no input como fonte para explicar como o aprendiz adquire uma L2.

A autora defende que as linhas de pesquisa que tentam dar conta de explicar esse fenômeno estão relacionadas entre si. Para ela, os pesquisadores que trabalham dentro de uma perspectiva inatista defendem que o aprendiz tem um constructo gramatical inato que permite que ele adquira uma língua com exposição a dados limitados. Pesquisadores⁶⁵ dentro dessa teoria clamam que essa estrutura inata, uma gramática

⁶³ *Intake is that part of input that the learner notices* (SCHMIDT, 1990, p.139). Intake é parte do input que o aluno percebe, presta atenção (tradução livre da autora).

⁶⁴ Entendemos por interlíngua – termo cunhado pelo linguista Americano Larry Selinker in 1972 – o sistema linguístico, uma gramática mental, construído pelo aprendiz de segunda língua, que em parte, se apoia no conhecimento de sua língua materna, e ao mesmo tempo é diferente desta. Assim como o é da língua-alvo. Este sistema é permeável por receber tanto influência externa na forma de input, assim como interna, dos processos cognitivos como supergeneralização e transferência, entre outros. Esta representação linguística é transitória, na medida que se desenvolve rumo à língua-alvo através do input recebido e da formação de e checagem de hipóteses (ELLIS, R., 1997, p.31-32).

⁶⁵ Para maiores informações sobre estudos de SLA à luz da teoria gerativa, ver WHITE, L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, 2003.

abstrata, Gramática Universal (GU) só pode ser investigada à parte das influências externas do contexto.

A GU tem como hipótese um sistema fixo de princípios, que são leis invariantes, e um conjunto finito de valores, os parâmetros, leis cujos valores variam entre as línguas (CHOMSKY, 1986, p.146) e os quais devem ser fixados por evidências simples, porque são aquilo que está disponível para a criança. Os princípios se aplicam da mesma forma em todas as línguas. Já os parâmetros são marcados em cada língua, dando origem às gramáticas diferentes de cada língua. Atualmente, a maioria das correntes acredita que não há remarcação de parâmetros na L2. Uma das razões seria que o estado inicial é diferente, já há uma gramática crescida – a L1.

Gass (1997) defende que pode parecer paradoxal, mas as duas posições têm mérito, e que em vez de procurar qual a posição mais correta, talvez devêssemos investigar como essas posições estão relacionadas e como juntas podem contribuir mais amplamente para responder às perguntas ainda abertas sobre como se dá a aquisição de uma L2. Afinal, a cognição funciona como um todo, a criança está exposta à língua que contém regras gramaticais e valores sociais.

Dentro dessa perspectiva, a autora oferece um modelo dinâmico com cinco estágios que cobre o trajeto que percorre o aluno entre o input e o output, são eles:

1. input Percebido⁶⁶:

o primeiro estágio consiste no dado linguístico que o aprendiz apreende sobre o input. Nem tudo que o aluno ouve ou lê é utilizado por este, sua apreensão é seletiva. A percepção é um ato cognitivo interno em que uma forma linguística se relaciona a algum conhecimento pré-existente.

2. input Compreendido⁶⁷:

a percepção está relacionada à potencialidade de compreensão do input. O que é apreendido chama-se de Input compreendido. Essa compreensão pode ser um continuum de possibilidades dependendo dos níveis de análise realizados pelo aprendiz; assim, a compreensão pode ser parcial, pois está subordinada à percepção.

3. intake:

⁶⁶ apperceived input

é o processo de assimilação do material linguístico apreendido: refere-se à atividade mental que mediatiza o input, confrontando com o conhecimento existente e o sistema gramatical do aprendiz. É onde se dá o processamento.

4. integração⁶⁸:

após a assimilação do input, durante a integração, podem-se obter dois resultados: confirmação da hipótese ou rejeição desta e seu armazenamento, esperando nova informação para reformular e confirmar ou não sua nova hipótese.

5. Output:

este é o produto do processo que se agrega ao sistema linguístico do aprendiz e que pode vir a ser modificado futuramente mediante novo processo.

A autora ressalta que dentro deste modelo um fator importante é a atenção, que se define como consistindo em três fases: alerta, orientação e detecção.

Dentro desse modelo de aquisição, em que o input tem papel de destaque, a autora contabiliza também a instrução explícita em sala de aula e o tipo de evidência necessária para que o aprendiz desenvolva seu sistema gramatical na L2.

Embora do ponto de vista dos defensores da GU a instrução gramatical seria inútil, pois não serviria como input para essa gramática abstrata, em se tratando de aquisição de L2, as condições de exposição à língua-alvo são bem diferentes das normalmente encontradas na L1, primeiro, porque muito do input se dá em sala de aula em condições de aprendizagem formal e, segundo, a ideia de que os adultos não teriam mais disponível a GU da mesma forma que a criança é na atualidade amplamente aceita, restando saber se os princípios gerais ainda estão operantes.

Objeto de estudo

À luz do exposto acima, este trabalho se propôs verificar quais os efeitos da instrução na interlíngua de alunos em estágio inicial, medindo a compreensão da oposição PP x PS do inglês e do PF x PI do espanhol por meio de textos.

⁶⁷ comprehended input

As aulas foram montadas na forma de *Presentation, Practice and Production* (PPP), e foi dada grande ênfase à diferença pragmática de valor aspectual que marca a distinção de valor semântico entre os tempos simples e compostos do inglês (PP e PS) e o perfeito e a perífrase Ter+Particípio do PB.

O objetivo da aula era apresentar os tempos compostos pela primeira vez, enfatizando a diferença entre o tempo simples, a qual já havia sido introduzida aos alunos anteriormente. Na aula, tentou-se antecipar os principais problemas que os alunos brasileiros enfrentam na aprendizagem dos tempos compostos: a transferência do valor semântico da perífrase TER+Particípio do português para o PP e PF devido à semelhança estrutural entre eles; e a transferência dos valores do perfeito do português, tanto para os tempos simples quanto para os tempos compostos.

Hipóteses:

1. Uma vez que os adultos já têm a competência pragmática totalmente desenvolvida, é possível ensinar um novo ponto de vista, a expressão linguística de outro recorte da realidade a alunos iniciantes. Os adultos são capazes de relacionar o entorno cognitivo através do texto com as escolhas morfológicas atribuídas ao tempo e ao aspecto.
2. A instrução explícita auxilia o ensino/aprendizagem desse novo valor na fase inicial da IL, evitando que os aprendizes produzam as duas formas indistintamente nesse período da interlíngua, como costuma acontecer.
3. Alunos de espanhol e inglês apresentam fenômenos diferentes no desenvolvimento da IL, por ser o espanhol considerado uma língua próxima do PB, ao contrário do inglês.

Em resumo, partindo da visão que aquisição/aprendizagem é um desenvolvimento contínuo, em que mais de um processo cognitivo está em operação, investigamos que valores os aprendizes atribuem aos tempos compostos, em oposição aos tempos simples, nas duas línguas, no estágio inicial da interlíngua.

⁶⁸ integration

Metodologia

Foram montados quatro grupos, dois para a língua inglesa e dois para a língua espanhola. Como o critério consistia em que os alunos ainda não tivessem sido formalmente expostos à apresentação formal do PP no curso de inglês e do PF no curso de espanhol, trabalhamos com a fase inicial da interlíngua. Como o curso de Bacharelado em Letras Inglês de uma instituição universitária paulista costuma receber alunos em nível avançado da interlíngua, ao contrário do Curso de Espanhol, que recebe alunos, na sua maioria, sem conhecimentos desta língua, foram escolhidos o curso extracurricular, por receber alunos realmente iniciantes, e o curso de Bacharelado em Letras Espanhol, ambos da mesma instituição universitária, para dar conta de atender à diferença de nível de interlíngua entre eles. Assim, os alunos de inglês cursavam o Básico 3, e os alunos de espanhol, Língua Espanhola II. A análise de perfil quanto ao tempo prévio de estudo das L2 levou-nos a desprezar alguns informantes, tendo sido aproveitados 15 testes no grupo sem instrução e seis no grupo com instrução do inglês, e 13 testes do grupo sem instrução, e 14 do com instrução do espanhol.⁶⁹

Dos dois grupos de cada língua, apenas um recebeu instrução explícita sobre a diferença de valores aspectuais entre os dois tempos. Tal instrução deu ênfase à questão semântico-pragmática que diferencia os valores dos tempos e o uso das oposições das duas línguas. Nessa aula, destacou-se fundamentalmente a questão da consequência presente, do ponto de vista de quem enuncia e as conexões com o discurso para justificar as escolhas temporais e aspectuais. De forma acentuada, tentou-se introduzir o conceito de que existe um tempo nas duas línguas que veicula a ideia de evento acabado associado a um resultado presente, fruto desse evento acabado. O enunciatário pôde

⁶⁹ Não fizemos testes para verificar o nível linguístico dos alunos porque já haviam passado por teste de entrada ao juntarem-se ao curso. Acreditamos que a divisão das turmas em estágios, já consiste em um critério de divisão baseado no conhecimento linguístico da língua estrangeira. Além disso, seria mais uma prova pela qual os alunos teriam de passar, expondo-os, mesmo que indiretamente ao tema da investigação e tomaria mais tempo do curso em que se encontravam. Assim, nos restringimos a perguntar no próprio teste, se haviam estudado aquele idioma anteriormente e por quanto tempo. Os participantes que informaram ter estudado o idioma em questão em estágios onde o *Present Perfect* ou o *Pretérito Perfecto* já poderia ter sido exposto formalmente, não tiveram seus testes computados.

escolher, de acordo com seu ponto de vista, dar ênfase ao resultado presente ou focar na ação decorrida. Tal escolha fundamentou-se na hipótese de que o aprendiz poderia basear suas respostas no conteúdo das aulas para responder às perguntas dos testes a serem aplicados.

Desta forma, foram feitas duas visitas às turmas que receberam a instrução. A aula ocorreu na primeira visita; o teste foi aplicado cerca de vinte dias depois. Nas outras duas turmas, uma de cada língua, que serviram como grupo de controle, foi realizada apenas a visita para o teste. Com o intuito de se poder medir exatamente o quanto se pode ensinar a visão semântico-pragmática, as aulas e a aplicação do teste se deram antes de que tal ponto fosse introduzido no curso, a fim de se evitar possíveis interferências com outras propostas.

A escolha de se fazer testes de compreensão deve-se também ao fato de que há relatos de experimentos realizados com crianças para medir os valores atribuídos à morfologia aspectual em L1. Van Hout e Hollebrandese (2001 apud SLABAKOVA, 2002, p.17) e Wagner (1998 apud SLABAKOVA, 2002, p.17) descrevem testes de compreensão realizados com o objetivo de investigar que valores crianças italianas de três anos de idade atribuem às oposições perfeito e imperfeito. Tais pesquisas demonstraram que, embora as duas formas sejam produtivas na fala das crianças dessa idade, os testes de compreensão revelaram que elas não diferenciam seus valores. Tal fato é atribuído ao déficit pragmático da criança. A literatura defende que a aquisição pragmática só estará totalmente desenvolvida aos seis anos de idade.

À luz do exposto acima, foi elaborado um modelo de teste de compreensão de texto cujo objetivo era poder observar quais eram as intuições que guiavam os aprendizes na escolha dos tempos a partir dos valores que eles atribuíssem às oposições PP/PS do inglês e PF/PI do espanhol. Para tanto foram formados dois grupos, tanto do inglês quanto do espanhol.

Foram desenvolvidos dois testes de compreensão⁷⁰, um para cada idioma: o texto em inglês foi retirado do *New York Times* e abordava a semelhança da aparência entre as

⁷⁰ Embora não haja menção no artigo de Slabakova (2002) sobre como era o teste de compreensão com as crianças italianas, imaginamos que pela idade delas (3 anos) os testes eram orais. Trabalhamos com textos escritos e, embora saibamos que possa haver interferência da L1 na habilidade de leitura em L2 (KODA, *Insights into Second Language Reading: Across-linguistic approach*. Cambridge University Press, 2004), optamos por desconsiderar essa interferência por entendê-la como parte do processo do desenvolvimento da interlíngua. Além

atrizes como resultado das cirurgias plásticas, exemplo: “Stylists have *joined forces with surgeons to homogenize today’s actresses so it’s so hard to differentiate them. Women have become so fixated on not losing the freshness of youth, they’ve forgotten that there are infinite ways to be beautiful or the concept of beauty has changed.*”⁷¹ Além disso, para caber em 50 minutos de aula, o texto foi reduzido e teve um glossário adicionado a fim de evitar que a compreensão do texto fosse prejudicada por falta de entendimento do vocabulário. O texto do espanhol foi retirado do *El País*, e não exigiu esses cuidados. O texto tratava do aniversário do 11 de setembro e indagava se o mundo estava mais seguro, exemplo: “[...] los informes de la propia ONU han venido a confirmar que la lucha contra el terrorismo no ha dado frutos suficientes; Si el 11-S ha tenido un efecto devastador, no ha sido sólo por la acción terrorista de Bin Laden”.⁷²

A escolha de textos originais com assuntos conhecidos pelos alunos tinha como meta medir o valor do contorno cognitivo e do texto na construção do valor semântico dos tempos verbais. Em vez de testes de julgamento de gramaticalidade, criamos um questionário com 11 perguntas de vários tipos: fechadas, com alternativas; abertas, com compreensão de texto *per se*; tradução para o português; e comparação de emprego do tempo composto com o simples, para checar se o aprendiz se dava conta de que mudança do tempo levaria a mudança de sentido. Ao final de cada questão, pedia-se ao aluno que justificasse sua resposta a fim de tentar avaliar suas intuições, ou seja, quais influências recebem as respostas que os alunos colocam no papel. As questões que pediam tradução tinham como objetivo específico observar o papel da língua materna, ou seja, como eles relatariam o resultado presente de um evento passado, acabado, presente nos tempos compostos das duas línguas.

Visava-se verificar como o aprendiz usava a instrução explícita, que dava ênfase à diferença de valores semânticos entre o tempo simples e o tempo composto das duas línguas, além do texto e do contexto, ou seja, do entorno cognitivo para perceber, por

disso, os trabalhos que encontramos tratando de processamento de sentenças em leitura não abordam o nível da interlíngua de seus informantes.

⁷¹ Estilistas juntaram forças com os cirurgiões para homogeneizar as atrizes da atualidade por isso tornou-se tão difícil diferenciá-las. As mulheres ficam tão obcecadas em não perderem o frescor da juventude, que se esqueceram que há inúmeras formas de ser bonita, ou então, o conceito de beleza mudou.

⁷² Os informes da própria ONU vieram confirmar que a luta contra o terrorismo não deu frutos suficientes. Se o 11 de setembro teve um efeito devastador, não foi apenas pela ação terrorista do Bin Laden.

meio dos usos desses tempos, quando os autores viam um evento como tendo um resultado presente ou não. Pretendia-se observar se a confluência desses três fatores seria capaz de acionar a aprendizagem/aquisição do valor resultado presente de um evento acabado no passado, permitindo, assim, responder as perguntas sobre o texto. As perguntas foram criadas, então, com o objetivo de detectar que valores os aprendizes atribuem às oposições aqui estudadas e qual as intuições que subjazem suas respostas.

Aplicou-se o método ANOVA (*Analysis of Variance*) à matriz de respostas, obtendo-se um valor de $p=1$, indicando que o valor das respostas de cada um dos quatro grupos de aprendizes não é estatisticamente diferente, ou seja, que o tratamento dado aos dois grupos não surtiu efeito.

Análise de dados

A análise tratou os dados tanto de forma quantitativa como qualitativa. A escolha de uma abordagem quantitativa teve como objetivo verificar quais os processos em cada grupo de cada língua e se podem ser interpretados como um processo geral de aprendizagem de idiomas, ou se se trata de processos particulares de cada língua. Deu-se tratamento estatístico na tentativa de se verificar se, apesar dos grupos pequenos, as amostragens eram representativas das populações que visamos estudar e se poderíamos dar abrangência aos resultados encontrados.

O tratamento qualitativo tinha como objetivo investigar qual o processo cognitivo subjacente que leva os alunos às respostas encontradas. Essa abordagem permitiu a verificação das intuições. Como nove das onze questões eram abertas, a forma como os informantes justificaram suas respostas foi mais elucidativa, na maioria das vezes, do que a própria resposta dada. Da mesma forma, como havia sentenças que se repetiam, foi possível verificar que as repostas mudaram, sugerindo que há várias intuições e hipóteses concorrendo na formulação de uma interpretação dada, inclusive de um mesmo aprendiz. Assim, foi possível refletir sobre os dados confrontando informantes, perguntas, respostas e interpretações por grupos e por cada informante isoladamente.

A fim de poder comparar as interpretações dos aprendizes, foram criados nove tipos de categorias de respostas. As classificações levaram em conta não somente a resposta oferecida pelo informante em uma questão isoladamente, mas também a justificativa e a resposta dada às demais questões. O objetivo foi analisar os processos

presentes neste estágio da interlíngua dos aprendizes. A Fig.1 abaixo resume as categorias criadas com base nas justificativas dadas pelos alunos.

É interessante esclarecer que a atribuição de (B*) ou (H) foi muitas vezes muito difícil, pois é uma diferença que nem sempre aparece claramente, uma vez que se trata da mesma resposta em português: o perfeito. É necessário buscar nas argumentações a justificativa de uma ou de outra resposta, que é a direção para a qual, julgamos, aponta a intuição do aluno. No entanto, como há uma oscilação muito grande nas respostas de alguns informantes, torna-se quase impossível afirmar com segurança se ele está vendo naquela construção o aspecto perfectivo do pretérito perfeito de evento, ou o aspecto reiterativo, continuativo. Ou ainda, se ele é capaz de, em alguns momentos, perceber o aspecto resultativo que pode aparecer no Pretérito Perfeito Simples do português.

Figura 1: Resumo das Categorias	
A)	presente: corresponde ao tempo presente, ou seja, o aluno ou explica ou usa ou ainda traduz a sentença em questão por um verbo no presente do indicativo para justificar uma ou várias questões.
B)	evento passado com concomitância de referência passada: corresponde ao tempo passado, ou seja, o aluno ou explica ou usa ou ainda traduz uma sentença em questão por um verbo no Pretérito Perfeito com valor semântico de predicação de evento.
B*)	não há diferença de valor semântico entre os tempos da oposição: corresponde ao uso do Pretérito Perfeito com valor semântico de evento ao invés de predicação de estado, quando o aprendiz identifica que não há diferença de sentido entre o uso do PP e do PS ou entre o PF e o PI. Esta letra foi atribuída nas questões 9, 10 e 11, quando o aprendiz explicitamente diz que não há diferença entre os tempos, e na questão 1 e 2, quando o informante indica a alternativa (c,) que corresponde ao passado e argumenta coerentemente com a escolha da alternativa, não colocando os aspectos reiterativo e continuativo.
C)	presente e passado: corresponde a ambos, ao tempo passado e presente, isto é, quando o aprendiz justifica dizendo que os tempos compostos que estudamos se referem ao presente e ao passado, sem distinção de evento passado com consequência presente.
D)	aspecto perfectivo/resultativo: corresponde à consequência presente, ao resultado presente de um evento passado, acabado. Esta resposta engloba exatamente o significado semântico inserido tanto no PP quanto PF.
E)	aspecto imperfectivo/durativo: corresponde aos valores resultativo e continuativo do português do Brasil. Esta letra foi usada toda vez que o aprendiz embasou sua resposta na estrutura correspondente do português, podendo ser tanto a perífrase [TER+Particípio] ou a locução [ESTAR+Gerúndio], cujo valor semântico se sobrepõe.
F)	silêncio: corresponde às respostas em branco, ou respostas às quais não se pode atribuir valor por falta de clareza.
G)	porções de outra interlíngua: corresponde às respostas que se baseiam em outra língua estrangeira, quando a língua em análise é L3.
	corresponde à resposta semelhante à língua-alvo naquela pergunta, mas que é seguida de uma série de

H)	respostas que privilegiam o aspecto reiterativo ou durativo devido à influência da L1 ou a outra língua estrangeira, do mesmo informante, em outras perguntas semelhantes no mesmo teste.
----	---

As duas questões que apresentavam alternativas, muitas vezes, tiveram sua classificação final diferente do assinalado pelo aprendiz. Isso porque, como era pedido que os alunos justificassem suas respostas, muitas vezes, embora o aluno tivesse marcado a resposta (d), que corresponde à consequência presente de uma ação passada, foi considerada outra alternativa, de acordo com a justificativa dada. Isso quer dizer que na justificativa observava-se, muitas vezes, que o aprendiz referia-se à reiteração do português, ou à duração, e via uma consequência nessa repetição, mas não um evento acabado, deixando claro que a ação estava ainda em andamento, que não havia acabado, o que remete à definição da reiteração do português, como vimos na descrição da gramática adotada neste trabalho.

Os resultados dos testes

Abaixo apresentamos um resumo dos dados (FONSECA, 2007, p. 100-121) que julgamos mais relevantes para a discussão e conclusão deste trabalho.

A) Os grupos de inglês

Entre os aprendizes sem instrução, 50% atribuíram o valor da perífrase TP do PB à perífrase *Have+Particípio* do inglês. Apesar de outras formas do português expressarem reiteração, como a perífrase EG (MENDES, 2005), os aprendizes parecem ter se guiado pela forma *Ter+Particípio*. No grupo com instrução, esse número cresce para 56%. As justificativas dos informantes endossam a nossa interpretação: “Vem se tornando cada vez mais comuns”; “o conceito de mudança está mudando, está ocorrendo”.

Observamos que o número de respostas semelhantes à língua-alvo, no que tange à interpretação do PS, é de 74% dos aprendizes sem instrução, e chega-se a 100% de compreensão com o grupo que recebeu instrução. Vale a pena lembrar que a instrução focaliza o PP em oposição ao PS, mas a ênfase é dada ao tempo composto e ao português, uma vez que a tradução das oposições vai gerar a mesma construção no PB, o

perfeito simples, nos casos aqui estudados. Contudo, os informantes já haviam sido expostos a esse conteúdo anteriormente.

Considerando-se cada teste como um todo, a análise qualitativa dos dados dos informantes nos mostra que há uma grande variabilidade, ou melhor, existem respostas semelhantes à língua-alvo para algumas questões, mas o conjunto das respostas demonstra que o presente e o passado a que o aprendiz se refere é o reiterativo/imperfectivo do PB e não o resultativo/perfectivo do inglês e do espanhol⁷³. Se olharmos para os testes de cada informante individualmente, atentando para as incoerências, ou seja, fornece uma resposta igual à língua-alvo numa questão e na seguinte, não. Observamos que o número de respostas semelhantes à língua-alvo cai de 19% para 7% no grupo que recebeu instrução. Neste grupo também decresce o número de aprendizes que atribuem o valor de presente ao PP: de 18% para 13%. As respostas, possivelmente, migraram ou para o valor semelhante à perífrase do português, ou para as respostas em branco.

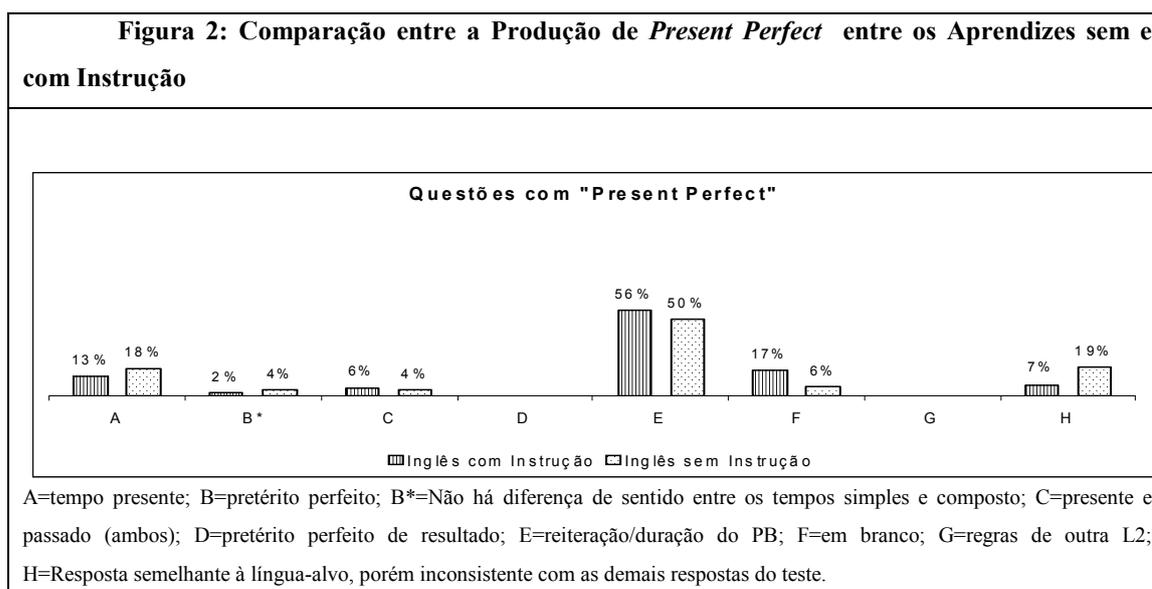
Da mesma forma, cresce o número de respostas que atribuem ao PP o valor de passado e presente, de 4% para 6%, exemplo: As cirurgias plásticas não eram muito frequentes no passado, mas nos dias de hoje (presente) estão cada vez mais frequentes.

Uma possível leitura desses dados é que a instrução explícita, com ênfase na diferença dos valores semântico-pragmáticos das oposições nas duas línguas, não significou uma grande mudança do quadro geral da interpretação desses alunos neste estágio da interlíngua. Os dados nos levam a crer que a instrução implícita com ênfase na questão semântico-pragmática, realçando a questão da consequência presente como fator de diferenciação do tempo simples, parece ter feito com que os aprendizes encontrassem a consequência presente nos aspectos reiterativo e continuativo das perífrases do PB.

Se somarmos os valores das respostas A, C, E e H, teremos 91% no grupo sem instrução e 72% no com instrução. A diferença entre os dois parece ter migrado para respostas em branco, as quais vão de 6% para 17%. O aumento acontece principalmente

⁷³ Quanto à interpretação dos resultados e sua classificação, em consonância com trabalhos internacionais, só foi classificado como resposta semelhante à língua-alvo (D) se este padrão atingiu 80% das respostas de todo o teste, ou seja, houve uma consistência ao longo das respostas e justificativas.

nas questões em que se pedia aos aprendizes que informassem se a mudança dos tempos, PP vs PS acarretaria diferença de sentido. Dos seis aprendizes que responderam ao questionário, dois deixaram as três questões sem responder. Acreditamos que esses informantes não conseguem enxergar a diferença entre os tempos. Talvez se deem conta que o que lhes foi dado como instrução sobre o valor na língua estrangeira não se encaixa com o que realmente percebem e, por não conseguirem compreender o novo sentido presente na língua-alvo neste estágio da interlíngua, deixam de responder. Tal incapacidade parece ser intimidativa e frustrante para o aluno, principalmente para o aprendiz que já começou a aprender inglês várias vezes e se vê sempre impotente frente a esse tempo, gerando declarações escritas no teste como: ‘Trauma de *Present Perfect*’. A Fig.2, abaixo, compara as produções em PP dos grupos de inglês com e sem instrução.



B) Os grupos do espanhol

Houve, a exemplo do inglês, uma tendência maior de atribuir o valor das perífrases do português TP e EG ao tempo composto do espanhol: PF. O índice desse tipo de resposta é de 53% no grupo sem instrução e 49% no com instrução. Justificativas como “... algo do passado, mas que ainda gera consequência, como se fosse uma ação prolongada”; e “podemos interpretar as respectivas partes por tem dado e tem alimentado” sustentam nossa opção de classificar as respostas como valores iguais à perífrase do português do Brasil, à semelhança do inglês.

Observa-se, também, que 24% dos aprendizes colocaram respostas semelhantes à língua-alvo em parte do teste, mas de forma não consistente, não atingindo os 80%. Eles observam que veem a consequência do passado no presente, mas em um evento imperfeito, e não perfectivo, como o exemplo: “O tempo verbal utilizado nos verbos sublinhados é o PF, que sugere uma ação feita no passado, porém não acabada, que continua influenciando o presente”. A argumentação do informante acima mostra que a consequência vista é depreendida do valor semântico da perífrase TP do PB.

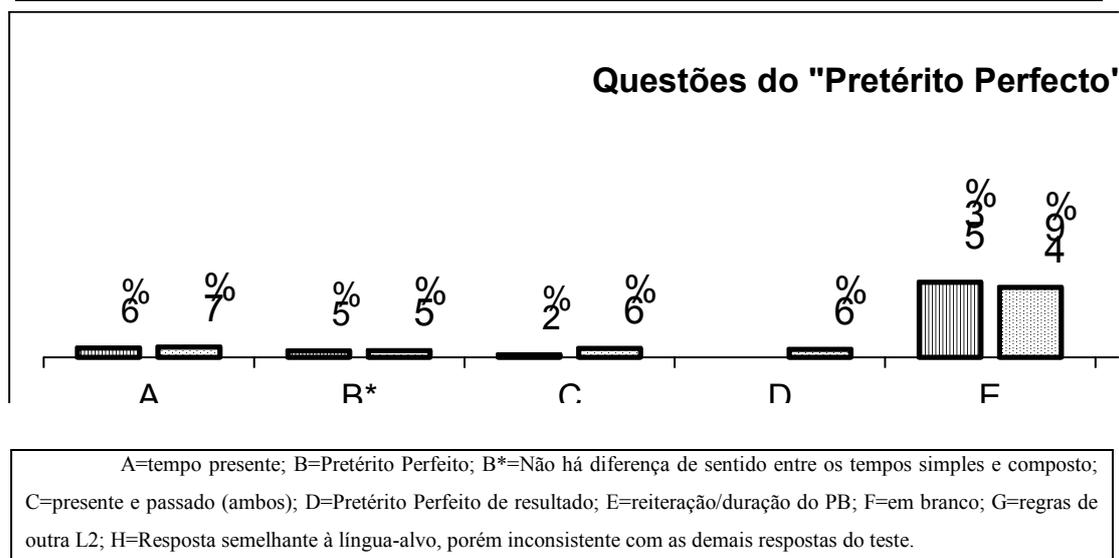
Nesse grupo, aparecem 5% de respostas iguais à língua-alvo. Todas elas do mesmo informante, que atingiu os 80% para poder ser considerado como tendo adquirido o valor das oposições⁷⁴. As respostas em branco caem de 8% no teste sem instrução, para nenhuma no teste com instrução. A fig. 3 abaixo mostra a comparação das produções com PF nos grupos de espanhol com e sem instrução.

Vemos, no entanto, que, se somarmos os percentuais das respostas A, C, E e H, teremos 85% de respostas no grupo sem instrução e 89% no com instrução, atribuindo o valor imperfeito, reiterativo ou durativo do PB ao PF.

Isso nos mostra que os resultados muito se assemelham, à exceção das respostas em branco do grupo com instrução do inglês. Como interpretamos as respostas em branco como dúvida, elas se assemelham com as demais: não houve aquisição. O fato de crescer o número de respostas em branco no grupo com instrução do inglês e desaparecer no espanhol merece ser mais investigado. Uma possível explicação para tal fato é que geralmente o espanhol é ensinado depois do inglês no Brasil, permitindo que outro conhecimento linguístico entre em cena na interlíngua dos aprendizes de espanhol.

⁷⁴ Um exame no perfil deste informante do espanhol revelou que ele já estuda inglês há muitos anos, o espanhol língua 3. Julgamos que o fato de espanhol ser a L3 não invalidaria seus testes.

Figura 3: Produção de *Pretérito Perfecto* dos Grupos com e sem Instrução



Considerações finais

Independentemente da forma como os aprendizes foram indagados quanto ao seu conhecimento linguístico e quanto aos valores que atribuíram ao PP do inglês e ao PF do espanhol, suas respostas remetem ao valor de evento passado com consequência presente. Contudo, os aprendizes não veem o evento como passado acabado, por isso perfectivo, mas sim a partir do aspecto imperfectivo, durativo ou reiterativo. Esses são os valores presentes nas perífrases TP e EG do PB.

Em resumo, mesmo quando respondem consequência presente, suas justificativas enfocam uma relação de duração entre o evento passado e o resultado presente. Não aparecem, de forma consistente nos testes, respostas apoiadas em justificativas que indiquem a forma totalizadora o valor resultativo que as perífrases do inglês e do espanhol em estudo aqui expressam. A consequência que os alunos mencionam parece estar em função de um evento imperfectivo, durativo ou reiterativo presente na língua materna. Essa constatação faz com que a hipótese número 1 não seja confirmada. Apesar dos adultos terem a competência pragmática desenvolvida, eles não conseguem nem fazer uso da instrução explícita, nem perceber que o valor da perífrase do PB atribuído às perífrases do inglês e espanhol é incompatível com o sentido dos dois textos. O valor do TP e do EG do PB atribuído ao PP e ao PF deveria causar problemas no entendimento do texto, uma vez que o narrador fala a partir do resultado tanto das

cirurgias plásticas e dos cosméticos nas mulheres de hoje (consequência: todas parecem iguais), quanto do atentado de 11 de setembro e da guerra do Iraque (resultado: insegurança e combate ao terrorismo).

A classificação adotada para dar conta de mostrar as diferentes respostas emitidas pelos informantes remete, na verdade, a praticamente a mesma resposta que está subjacente às intuições dos alunos: o valor semântico da língua materna. Pode-se concluir que, apesar da variabilidade de respostas e intuições, na verdade, existe uma regularidade muito grande.

Se a instrução implícita teve algum efeito neste estágio da interlíngua, foi o de enfatizar ainda mais os valores da perífrase do PB. Neste trabalho, para esses grupos de aprendizes, a instrução explícita do sentido não ocorreu, fazendo com que a hipótese 2 também não fosse confirmada. Pode-se inferir que as aulas com ênfase no valor semântico-pragmático que diferenciam as oposições PP e PF, em vez de mostrarem a relação entre o evento passado-acabado e o resultado-presente, parecem ter acentuado a visão que dentro das perífrases do português (TP e EG) existe um evento passado com uma consequência presente. A diferença de ponto de vista, não perfectiva e estado-resultativa, mas sim durativa e/ou reiterativa, não foi apreendida.

O resultado da instrução parece não desencadear a aquisição, mas se observa os discursos dos livros e dos professores nas justificativas dos alunos, que se mesclam às intuições destes. Para ilustrar, mostramos a justificativa de um informante quando indagado se o conceito de beleza ocorreu ou está ocorrendo: *...the concept of beauty has changed*⁷⁵ :

A mudança ocorreu, pois está sendo utilizado o passado simples. Se estivesse em processo o autor não deveria usar o present continuous? O present perfect para dar a idéia que começou lá no passado e ainda está ocorrendo a mudança? Anula, vide abaixo. A mudança está ocorrendo, ela vem lá do passado e ainda estamos no processo. Ela não ocorreu lá no passado e terminou lá. A mudança ainda está em processo.

Essa explicação mostra como ele começou por analisar a estrutura sintática da L2 com os valores da L1. *Has changed* foi interpretado com valor de Pretérito Perfeito. O *Present Continuous*, a que ele se refere, é a perífrase Estar+Gerúndio, que tem valores

⁷⁵ O conceito de beleza mudou.

diferentes nas duas línguas. Provavelmente, ao aprender esse tempo, o informante deve ter atribuído o valor da perífrase semelhante ao PB. Agora lhe é apresentado o PP, que, segundo o valor atribuído do PB, cumpre a mesma função, gerando o questionamento do aprendiz. Nossa interpretação é que, diante do impasse, o aluno escreve algo que interpreta como sendo o que foi dito pelo professor ou lido nos manuais de ensino tanto do inglês quanto do espanhol.

Acreditamos que se pode ver o modelo de Gass (1997) nesse exemplo, quando, ao estar diante do input, o aprendiz apreende uma parte e ignora outra. O input compreendido deste estágio da interlíngua está ainda fortemente embasado na L1, assim o aluno confronta o input com o conhecimento existente. Nesse exemplo, percebe-se que, mesmo quando o aprendiz pensa ser a língua-alvo (*Present Continuous*), ainda se trata de L1.

Na fase seguinte, a da integração, há checagem de hipóteses. A justificativa acima deixa claro que, como não houve confirmação da hipótese, o aluno gerou uma resposta baseada no discurso escolar, talvez porque imagine que é isso que o sistema educacional espera, talvez porque procure enxergar o que é apregoadado.

A fase final, chamada de output, nesse caso, o produto gerado no sistema linguístico demonstra que esse ainda precisará ser modificado futuramente.

Fica evidente que, embora o espanhol seja considerado uma língua próxima ao PB, o processo pelo qual os informantes deste estudo estavam passando é muito semelhante: eles constroem uma hipótese segundo a sua percepção e a verificam à luz da instrução, como se tentassem resolver um problema.

Bley-Vroman (1989; 1990) acredita que o estágio de operações formais (PIAGET, 1958 apud BLEY-VROMAN, 1989, p.53) seria responsável pela aquisição do adulto. Este criaria hipóteses a serem testadas, da mesma forma como se aprendem outras disciplinas, como matemática. Segundo o autor, o aprendiz utiliza esse sistema porque os procedimentos de domínio específico da aprendizagem, que operam na aquisição da L1 da criança, não estão mais em funcionamento. Ainda segundo este autor, pessoas diferentes abordam a testagem de hipóteses de forma diferente, resultando em gramáticas com maior ou menor grau de semelhança à língua-alvo.

Contudo, nesta pesquisa, os dados apontam para uma uniformidade no processo de aprendizagem/aquisição. O emprego do método de análise estatística ANOVA repousa nas premissas de que os dados de cada grupo foram levantados de modo

independente e que cada um tem distribuição normal, com variância comum e média constante, apesar da pequena amostragem.

Tal evidência poderia sugerir que o padrão de respostas dos grupos é muito semelhante, ou seja, pode indicar um processo comum, talvez evidência da regência por princípios da GU.

Além da regularidade do processo, independente de ser uma língua próxima ao PB e outra não, parece que o sistema de resolução de problemas, operante neste estágio da interlíngua, não consegue dar conta da aquisição de línguas, podendo ser indicador de que deve haver outro processo cognitivo que possa dar conta da aquisição de línguas em seres humanos.

No que tange ao efeito da instrução, existem muitos trabalhos que relatam casos de sucessos (FINGER e VASQUES, 2010; VAN PATTEN, 2003; VAN PATTEN e CADIerno, 1993). No entanto, esses trabalhos não deixam claro qual o nível de interlíngua de seus informantes. Ademais, não são revelados os tipos de testes que foram utilizados para coletar os dados nem os critérios que foram estabelecidos para averiguar se as produções/respostas eram semelhantes ao sentido do discurso na língua-alvo. Parece-nos que esses critérios são relevantes. O nível da interlíngua pode dar subsídio para que o aprendiz perceba que há uma lacuna a ser preenchida. Quanto aos testes, o aumento do número de respostas semelhantes à L2 pode não ser suficiente para afirmar que a instrução explícita desencadeou aprendizagem/aquisição.

Mostramos que não foi possível fazer com que os alunos percebessem a diferença entre as perífrases do PB e do inglês e espanhol. Nossa tentativa de antecipar as dúvidas que geralmente aparecem nos aprendizes mais tardiamente se mostrou infrutífera. A regularidade das respostas para os dois grupos das duas línguas parece apontar para uma característica única da interlíngua nesse estágio inicial.

Futuros trabalhos devem focar mais a questão do nível de interlíngua do aprendiz e a relação com o sucesso do *noticing* e da instrução explícita. A elaboração dos testes com um leque maior de perguntas de tipos diferentes pode dar mais subsídios ao estudo dos efeitos da instrução.

Referências

BLEY-VROMAN, R. The Logical Problem of Second Language Learning Linguistic Analysis, v. 20, n. 1-2, p. 5-47, 1990.

_____. What is the logical problem of foreign language learning? em Gass, S. & Schachter, J. (Org.), **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use**, Westport, Praeger Publishers, 1986.

DEKEYSER, R.M. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Orgs.) Focus on for in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

DOUGHTY, C.; ROBINSON, PETER. Focus on form: Theory, research, and practice em DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Org.) **Focus on form in Classroom Second Language Acquisition**, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford e N.York:Oxford University Press, 1997.

_____. Implicit and Explicit Learning, knowledge and instruction. In: ELLIS, R. et alli (Orgs.) **Implicit and explicit knowledge in second language teaching**. Toronto, CA: Multilingual Matters. Capítulo 1, p. 3-39, 2009.

_____. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, n.2, p. 141-172, 2005.

_____. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*. V. 54, n.2, p.227-275, 2004.

FINGER, I.; VASQUES, F. O. The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n.4, p.837-858., 2010.

FIORIN, J. L. **Do Tempo in As Astúcias da Enunciação**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

FONSECA, M.C.M. A Semântica e a Pragmática na Compreensão das Oposições Present Perfect x Past Simple do Inglês e Pretérito Perfecto x Pretérito Indefinido do Espanhol, Tese Inédita, São Paulo, DL/FFLCH/USP, 2007.

_____. *Um Estudo das formas Verbais de Pretérito nas Interlínguas de Brasileiros Aprendizes do Inglês e do Espanhol: Past Simple/Present Perfect e Pretérito Indefinido/Pretérito Perfecto*. Dissertação de Mestrado Inédita, São Paulo, DL/FFLCH/USP, 2001.

GASS, S. **Input, interaction and the second language learner**. New Jersey, EUA: Lawrence, Erlbaum Associates, Publishers, 1997.

HULSTJIN, J.H. Theoretical and Empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p. 129-140, 2005.

- KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford, UK: Pergamon Press, 1981.
- LOWEN, S.; ERLAM, R.; ELLIS, R. The incidental acquisition of third person –s as implicit and explicit knowledge. In: ELLIS, R. et alli (Orgs.) **Implicit and explicit knowledge in second language teaching**. Toronto, CA: Multilingual Matters. Capítulo 11, 2009.
- MENDES, R. B. **Estar + Gerúndio e Ter + Particípio Aspecto Verbal e Variação no Português**. Tese Inédita. Campinas, IEL/Unicamp, 2005.
- MICHAELIS, L.A. **Aspectual Grammar and Past Time Reference**, London, Routledge ,1998.
- PARADIS, M. **Declarative and procedural determinants of second languages**. Amsterdam: John Benjamins, 2009.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, p. 129-158, 1990.
- SLABAKOVA, R. Recent Research on the Acquisition of Aspect: An Embarrassment of riches? **Second Language Research**, v. 18, n. 2, p 172-188, 2002.
- SWAIN, M. The output Hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 471-483, 2005.
- TRAVAGLIA, L.C. **O Aspecto Verbal no Português**. 4º. Edição. EDUFU: Uberlândia. 2006.
- VAN PATTEN, B. Input processing SLA. In: VAN PATTEN, B. (Org.) **Processing Instruction**. Mahwah, EUA: Erlbaum, 2003.
- _____. Processing Instruction: an update. **Language Learning**. v. 53:4, p. 755-803, 2002.
- VAN PATTEN, B.; CADIerno, T. **Explicit instruction and input processing**. *Studies in Second Language Acquisition*, v.15, 1993. p.225-243

INTERAÇÃO VERBAL EM AULAS DO ENSINO A DISTÂNCIA: UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Gregório Pereira de VASCONCELOS⁷⁶
Pedro Farias FRANCELINO⁷⁷

Resumo: Este trabalho propõe reflexões acerca da interação verbal em aulas do ensino a distância em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Baseia-se, principalmente, em pressupostos de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) e Bakhtin ([1979] 2010), cujas ideias concebem a constituição do sujeito na relação com a alteridade, e em pressupostos de Belloni (2009), entre outros, sobre Educação a Distância. Considerou-se importante o uso de uma linguagem interativa em aulas do ensino a distância tendo em vista que, ao enunciar, o docente precisa levar em conta o contexto da enunciação e a percepção do seu discurso pelo auditório, representado, no caso, pelos alunos da respectiva disciplina.

Palavras-chave: Interação verbal. Enunciação. Auditório. Educação a Distância. Aula.

Abstract: *This study purposes reflections about the verbal interaction on distance teaching classes in an enunciative-discursive perspective. It is based, mainly, on ideas from Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) and Bakhtin ([1979] 2010), who conceive that the subject is constituted in the relation with the alterity, and on ideas from Belloni (2009), among others, about Distance Education. It was considered important the use of an interactive language on distance teaching classes believing that, during the enunciation, the docent needs to analyze its context and the perception of his discourse by the auditory, represented, in this case, by the students of the respective discipline.*

Keywords: *Verbal interaction. Enunciation. Auditory. Distance Education. Class.*

⁷⁶ Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Professor da UFPB Virtual. Tutor a Distância da UFPB Virtual. Coordenador de Tutoria da UFPB Virtual. Professor da Faculdade Potiguar da Paraíba (FPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. gregoriopereira@gmail.com

⁷⁷ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE (2007). Professor Adjunto III do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba (DLCV/UFPB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. pedrofrancelino@yahoo.com.br

Introdução

A interação verbal é um processo mediado pela linguagem que faz parte da vida humana e percorre todas as nossas esferas de atuação (a educação, o trabalho, a família etc.), onde nossa subjetividade é construída por meio das relações sociais com outros discursos e sujeitos.

Os novos espaços educativos criados com os avanços das tecnologias de informação e comunicação estão ampliando as possibilidades de inter-relação entre indivíduos, a exemplo do que se observa na Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que utiliza meios tecnológicos como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para publicação de aulas, textos, vídeos, além de tarefas discentes desenvolvidas em cada curso.

Em relação a essa modalidade de ensino, Belloni (2009) sugere que a interação entre professor e aluno, ou entre os próprios alunos, por meio de instrumentos didáticos e tecnológicos, não ocorre de modo direto no espaço nem no tempo, fato que torna essa modalidade educativa ainda mais complexa, devido à distância transacional⁷⁸ que existe entre esses sujeitos.

Entre as ferramentas presentes nesta modalidade de ensino, o texto escrito e publicado pelo docente corresponde à aula do respectivo componente curricular e destaca-se como um dos instrumentos que possibilitam o desenvolvimento de inter-relações professor-aluno sobre os conteúdos abordados na disciplina ou inerentes a outros aspectos.

Portanto, o uso de uma linguagem docente interativa em aulas-texto do ensino a distância é uma questão de grande relevância, pois implica a construção de novos conhecimentos acerca das disciplinas e o desenvolvimento da própria consciência humana. Afinal, se o professor não utiliza uma linguagem interativa, de que ferramentas ele dispõe para amenizar a distância tempo-espaço e melhorar a interação docente-discente no âmbito das aulas da respectiva disciplina?

Considera-se que o estudo sobre esta prática docente é um aspecto fundamental para identificar possíveis desafios relacionados ao desenvolvimento de interações verbo-

sociais em aulas do ensino a distância. Para tanto, é evidente a necessidade de se refletir sobre o papel da linguagem nos processos interativos que permeiam as relações entre sujeitos na EaD e sobre as próprias concepções inerentes à referida modalidade educativa.

O interesse pelo desenvolvimento do presente trabalho parte de observações vivenciadas desde o período letivo 2008.2 como Professor, Tutor a Distância e Coordenador de Tutoria no Curso de Graduação em Ciências Naturais (Licenciatura a Distância) da UFPB Virtual. Neste percurso, percebeu-se que nem sempre os professores utilizam uma linguagem interativa em aulas das respectivas disciplinas. Acredita-se que isto contribui para a elevação da distância transacional entre os sujeitos na EaD e dificulta a construção da aprendizagem discente nesta modalidade de ensino.

Com isso, o presente trabalho propõe reflexões acerca da interação verbal em aulas do ensino a distância em uma perspectiva enunciativo-discursiva. A seguir, apresentamos alguns pressupostos sobre a EaD. Desenvolvemos reflexões sobre o papel docente na EaD e a interação professor-aluno em aulas dessa modalidade de ensino. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre esse estudo.

Para tanto, esse trabalho baseia-se, principalmente, em pressupostos de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010) e Bakhtin ([1979] 2010), cujas ideias concebem a linguagem como instrumento para interação social, e em pressupostos de Belloni (2009), Moran (2001, 2003), entre outros, sobre EaD. Nesse sentido, a seção seguinte discute aspectos inerentes à Educação a Distância.

Pressupostos sobre Educação a Distância

A EaD, antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho (MORAN, 2011).

Ele afirma que a EaD identificou-se, primeiramente, com o ensino por correspondência, a partir de materiais transportados por via postal. Em seguida, foram

⁷⁸ A distância transacional é abordada na seção que trata de pressupostos sobre o ensino a distância.

utilizados outros recursos, como a televisão e o videocassete, em telecurso profissionalizantes que formaram estudantes no nível médio e fundamental.

O autor mencionado ainda esclarece que a terceira fase da EaD, considerada uma possibilidade de revolução no ensino brasileiro, começou no final da década de 90, recebendo o auxílio da internet e de outros recursos tecnológicos para atender aos diversos estudantes inseridos nesse universo educacional.

Dessa forma, considera-se a EaD uma modalidade de ensino cada vez mais complexa, crescente em todos os campos, influenciada pela evolução das redes, mobilidade tecnológica, pela abrangência dos diversos sistemas de comunicação e interação social.

Assim, vale ressaltar a necessidade da busca constante por ações e estratégias educativas que considerem o contexto de auto-aprendizagem onde o estudante está inserido, tendo em vista a importância de desenvolver a autonomia e priorizar o sucesso do aluno nesta modalidade de ensino.

Nessa linha de pensamento, ao buscar uma definição sobre EaD, é preciso ter cuidado com a não unanimidade sobre o assunto evidenciada em conceitos que a definem exatamente pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula, onde a separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada (BELLONI, 2009).

Na EaD, o processo de ensino-aprendizagem acontece basicamente diante da separação no espaço e no tempo entre indivíduos que se relacionam por meio das diversas tecnologias utilizadas no meio educacional, aspecto que representa mais uma concepção complexa inerente à esta modalidade de ensino.

Atribui-se ao conceito de EaD muito mais do que uma separação geográfica entre alunos. A EaD é considerada um conceito pedagógico de fato, que descreve o universo complexo de relações entre sujeitos separados no espaço e no tempo. E esta separação influencia, diretamente, os padrões de comportamento de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem a distância (MOORE [1993] 2002).

Segundo o autor mencionado, com esta separação, surge um espaço psicológico e comunicacional denominado por ele de distância transacional. Com isso, as estratégias especiais de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor podem até ser consideradas como uma das grandes características distintivas da EaD.

O autor em discussão afirma, ainda, que a EaD é um subconjunto do universo da educação. Os docentes da EaD podem utilizar e contribuir para a teoria e a prática da educação convencional, pois em qualquer modalidade existe algum nível de distância transacional.

Nesse ângulo, é possível promover a virtualização do ensino presencial, e a distancia entre sujeitos na EaD também se presencializa. Os encontros em um determinado ambiente físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, por meio de instrumentos tecnológicos (textos, vídeos, fóruns, entre outros recursos) possibilitando a formação de pequenas comunidades de aprendizagem e favorecendo a interação social (MORAN, 2003).

A interação ainda é influenciada, diretamente, pela forma como os meios de comunicação são utilizados no espaço educacional. A ampliação da interação entre os discentes e professores contribui para a redução da distância transacional que separa estes sujeitos em qualquer modalidade de ensino, a exemplo da EaD.

Entretanto, é importante observar que a interação entre professor e aluno ocorre mesmo em programas que utilizam materiais impressos como instrumentos didáticos para orientação dos estudos discentes. Além disso, o conteúdo das aulas-texto e as concepções do professor e do aluno podem influenciar o desenvolvimento do diálogo entre eles, já que

Não se pode dizer com certeza que qualquer meio, não importa quão interativo seu potencial, proporcionará um programa altamente dialógico, uma vez que ele será controlado por professores que podem, por boas ou más razões, decidir não aproveitar sua interatividade, e uma vez que será usado por alunos que podem ou não desejar entrar em diálogo com seus professores. (MOORE, [1993] 2002, p.4).

Sugere-se, ainda, que o diálogo entre professores e alunos possa sofrer influências das áreas de conhecimento e dos níveis acadêmicos nos quais as aulas são ministradas. De fato, independente da realidade em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, a possibilidade de interação entre sujeitos é um aspecto fundamental para superação dos desafios inerentes à distância transacional.

Segundo Moore ([1993] 2002), a estrutura assemelha-se ao diálogo enquanto variável qualitativa, cuja extensão relaciona-se com os meios de comunicação utilizados, concepções de professores e alunos, bem como impedimentos provocados

pelas próprias instituições. Em materiais didáticos oriundos de gravações (áudio ou vídeo, por exemplo), tem-se uma organização altamente estruturada, onde cada aspecto é devidamente planejado. Como efeito, para o referido autor, são poucas as oportunidades para reconfigurar ações de acordo com o contexto e as necessidades dos indivíduos, o que provoca um aumento na distância transacional entre alunos e professores.

Destarte, o nível de distância transacional varia de acordo com a extensão do diálogo e a estrutura dos procedimentos educativos. Em outras palavras, a distância transacional é elevada em estruturas educativas com poucas possibilidades de diálogos entre sujeitos, nas quais os materiais didáticos possuem planejamento fixo. Por outro lado, a distância transacional é reduzida quando existe abertura na organização educacional, na qual os alunos recebem orientações de estudo por meio de inter-relações sociais.

Observa-se, então, que quanto maior a distância transacional, mais o aluno precisará exercer sua autonomia (MOORE [1993] 2002), tendo em vista a necessidade discente de avaliar *como* e *quando* utilizar os conteúdos abordados em aulas da respectiva disciplina, considerando que esta responsabilidade do aluno resulta, justamente, da falta de diálogos entre sujeitos no espaço educacional.

Em outras palavras, o autor sugere que existe uma relação entre diálogo, estrutura e autonomia discente, pois o êxito na EaD está relacionado aos processos de criação e organização, por parte da instituição e dos docentes, além do uso de materiais didáticos que favoreçam a interação verbo-social e reduzam a distância transacional professor-aluno.

Um problema que pode ser, todavia, mais difícil de resolver do que a abordagem à aprendizagem de forma limitada reside nas formas de uso das tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista a necessidade de desenvolver os sentimentos de empatia nos alunos e encorajá-los a vivenciar interações pertinentes à disciplina (HOLMBERG, 1993 *apud* BELLONI, 2009).

Considera-se que o conhecimento das características e potencialidades técnicas das ferramentas tecnológicas (textos, vídeos, etc.) no âmbito do ensino a distância é fundamental para o uso de estratégias docentes que possibilitem o desenvolvimento de interações verbo-sociais entre os sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem

a distância. Portanto, a próxima seção apresenta uma discussão acerca do papel docente na Educação a Distância.

O papel docente na Educação a Distância

Como visto, a EaD não é algo novo. Ela corresponde ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre quando os sujeitos se encontram separados no tempo e/ou no espaço. A intervenção de alguma tecnologia é fundamental nesta modalidade de ensino.

A primeira tecnologia que ainda perpassa os caminhos da EaD foi a escrita, no ensino por correspondência. O surgimento do rádio, da televisão e, mais recentemente, o uso do computador e da internet como instrumentos de comunicação têm atribuído novas dinâmicas a esta modalidade educativa. O rádio permitiu que a voz humana fosse transmitida para localidades remotas; a televisão possibilitou a transmissão do som junto com o sinal de imagem; o computador facilitou o envio de textos, imagens e sons a diversas localidades; a internet facilitou a conexão entre sujeitos separados no tempo e/ou no espaço por meio de diversos instrumentos, entre outros aspectos (CHAVES, 1999).

Como efeito da importância de adaptar o uso de tecnologias para o horizonte contextual da EaD, além da aplicação crescente de novas tecnologias de informação e comunicação no meio educacional, Belloni (2009) acredita que tais aspectos funcionam como uma espécie de rolo compressor, inculcando nos professores a sensação de estarem pressionados a desenvolver atividades para as quais não se sentem capacitados, ou a elaborar essas tarefas aleatoriamente, sem realizar uma análise crítica sobre suas ações.

No contexto do ensino a distância, cabe ao docente selecionar conteúdos, organizar o material didático utilizado para orientar os estudos discentes, mediar o processo de ensino-aprendizagem a distância por meio dos instrumentos didáticos e tecnológicos disponíveis no horizonte educacional, entre outros aspectos.

A principal característica da atuação docente na EaD é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, ressaltando-se que esta característica do papel docente pode ser generalizada para o ensino presencial com a inclusão estratégica de instrumentos tecnológicos no meio educacional (BELLONI, 2009).

A autora argumenta que as funções do professor podem ser percebidas em três grupos: concepção e realização de cursos e materiais; planejamento e organização da administração acadêmica (distribuição de materiais, avaliação); acompanhamento do estudante no processo de ensino-aprendizagem, grupo que tem recebido grande ênfase diante da preocupação maior com o aluno e da oferta crescente de atividades de tutoria.

Nesse contexto, o docente precisa adotar três estratégias fundamentais: desenvolver habilidades e competências discentes; colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, fazendo com que ele, por meio de aulas e atividades, promova sua autonomia e a crítica na busca de informações; considerar a interação como estratégia para estabelecer a cooperação (CAMPOS; COUTINHO; ROQUE, 2005).

Como foi observado, o trabalho docente na EaD tende para práticas centradas no estudante, o que implica novas formas de ver e compreender as relações de espaço e tempo entre sujeitos, principalmente com a influência cada vez maior dos diversos instrumentos didáticos e tecnológicos a serviço dessa modalidade de ensino.

Vale salientar que a aprendizagem autônoma corresponde ao processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, segundo o qual o professor desenvolve seu trabalho como parceiro do estudante e percebe-o como sujeito capaz de gerir seus próprios estudos em coerência com as orientações recebidas no seu contexto educativo.

Percebe-se que os sistemas educacionais precisam buscar a compreensão sobre as expectativas, necessidades e a realidade onde os estudantes estão inseridos, além de enfrentar as novas demandas decorrentes das mudanças sociais e econômicas que se manifestam no mundo globalizado, pesquisando sobre estratégias e metodologias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem discente na EaD.

Para tanto, é evidente a necessidade de elaborar e utilizar uma linguagem que possibilite ao aluno realizar a aprendizagem autônoma com orientações centradas em práticas colaborativas, interativas, dialógicas, por meio das aulas do ensino a distância, em oposição às concepções de aluno enquanto produto industrial que defendem o uso da tecnologia educacional pelo docente como instrumento para alcançar a sua produção: o aluno educado.

Esse é um dos desafios para os professores que elaboram materiais didáticos do ensino a distância. Seguindo esse raciocínio, é fundamental o uso de uma linguagem apropriada ao contexto que permeia as enunciações docentes em aulas de cada

disciplina. Mas, podemos levantar o seguinte questionamento: os professores de EaD estão realmente preparados para responder a este desafio?

Os contatos pessoais são considerados de vital importância para a educação acadêmica. Segundo Holmberg (1990 *apud* BELLONI, 2009), as interações entre discursos e sujeitos no espaço educacional reforçam a empatia e a motivação dos alunos, aspectos que podem contribuir para o sucesso nos estudos.

Para garantir esta interação, o autor explica que o uso de mídias capazes de criar e sustentar a comunicação pessoal, embora não se realize na presença física, é fundamental. Ele argumenta que é pertinente desenvolver abordagens interativas de fato, isto é, entre sujeitos, e não apenas entre o ser humano e a máquina.

A importância destas práticas educativas é elevada no contexto do mundo atual, onde as mudanças tecnológicas e sociais indicam que a educação, formação e cultura são, sem dúvida, os melhores instrumentos com os quais o indivíduo pode contar para sobreviver e prosperar (BELLONI, 2009).

Esta autora também defende que o processo educativo centrado no aluno implica não apenas na introdução de novas tecnologias no ambiente educacional, mas uma reorganização do processo de ensino em geral, com a intenção de promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem.

Para tanto, ela ressalta que é necessário utilizar técnicas mais adequadas, com estruturas educativas baseadas em processos de interação entre os estudantes e professores, bem como, principalmente, entre os próprios estudantes. Tais estratégias precisam integrar tanto a forma como são inseridos os instrumentos tecnológicos quanto os materiais utilizados para orientar e facilitar a aprendizagem discente autônoma, de maneira flexível. Nesse sentido, a seção seguinte apresenta reflexões sobre a interação verbal professor-aluno em aulas do ensino a distância, em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

A interação verbal professor-aluno em aulas do ensino a distância

Como visto, a estruturação educativa centrada no estudante implica mudanças profundas nas práticas docentes e uma nova dimensão ao papel do professor na EaD. Ele precisa desempenhar múltiplas funções, além das que se manifestam no ensino

presencial, para orientar e estimular o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia discente.

No contexto do ensino a distância, a interação é um processo indireto e precisa ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, cuja forma como o professor se apropria dos instrumentos tecnológicos influencia, diretamente, a construção autônoma da aprendizagem discente (BELLONI, 2009).

Entretanto, a autora afirma que as técnicas para uso dos instrumentos tecnológicos na EaD, a exemplo das aulas-texto produzidas pelos docentes, não são difundidas de forma apropriada no meio social. Como efeito, elas se tornam pouco acessíveis tanto aos professores, que organizam e coordenam as disciplinas quanto aos estudantes, que poderiam aproveitar estas técnicas durante a aprendizagem.

Salienta-se, ainda, que tem se oferecido mais atenção à abordagem da matéria de aprendizagem no horizonte da EaD, constituindo um caminho de mão única, que parte do professor para o estudante. Entretanto, as potencialidades técnicas inerentes aos meios tecnológicos oferecem a oportunidade de focar a interação e a comunicação social entre discursos e sujeitos, o que pode fortalecer, cada vez mais, o cumprimento dos objetivos educacionais em uma perspectiva dialógico-enunciativa.

Conforme Bakhtin/Volochínov ([1929] 2010), a comunicação social abrange muito mais do que a simples emissão e recepção de informações. Em sua teoria, os autores se ocupam da enunciação e da constituição do sentido no processo de interação verbal, situado em um quadro complexo de inter-relações onde se entrecruzam as diversas posições avaliativas dos sujeitos sociais, discursivos, ideológicos.

Para esse autor, a língua não representa um sistema estático, sincrônico, pois está em constante processo de transformação, evolução. Ela tem o papel de atender às diversas necessidades comunicativas dos usuários nos respectivos contextos sócio-históricos de inter-relação, a exemplo do que ocorre na interação entre professores e alunos por meio dos enunciados veiculados em aulas no ensino a distância.

Sobre este aspecto, vale ressaltar que

Uma língua deve ser considerada em função e do ponto de vista do falante-ouvinte, o que faz do signo verbal um signo que vai além de um simples sinal é sua mutabilidade, sua adaptação aos contextos de situação sempre novos e variados. (PONZIO, 2010, p.87).

Essa concepção bakhtiniana diferencia-se das ideias propostas por pensamentos linguísticos que teorizam sobre caracteres abstratos e idealistas na linguagem; no subjetivismo idealista a enunciação é vista como expressão da consciência individual e a constituição da língua se dá por meio do psiquismo.

Nesse ângulo, esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo de criação individual; a tarefa do linguista limita-se a preparar a descrição, classificação, explicação do fato linguístico como ato individual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2010). Assim, o sujeito relaciona-se com outrem em um movimento ideológico que emerge do seu interior em direção ao mundo exterior.

Já o objetivismo abstrato considera a língua como instituição autônoma, ou seja, um código utilizado pelo sujeito para se comunicar e exclui suas relações com a cultura, história, sociedade, conforme ideias linguísticas de Saussure, o seu principal representante.

Na orientação do subjetivismo idealista, a língua constitui um fluxo de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade. Para o objetivismo abstrato, a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo (*ibidem*, [1929] 2010). Existe, portanto, uma percepção sobre a língua enquanto estrutura imutável, sem participação ativa do sujeito sobre tal sistema abstrato.

Na realidade, é importante ressaltar que as palavras não são objetivação externa de conteúdos internos por meio da língua, inculcando no falante a necessidade de se adaptar a fim de expressá-las. No pensamento bakhtiniano, não é a experiência que organiza a expressão, mas é a expressão que configura e organiza a experiência. Em outras palavras, a teoria da expressão que defende o sujeito como origem do todo enunciativo e não leva em conta seu horizonte social no processo de interação verbal é considerada abstrata.

Dessa forma, o centro organizador da expressão não se situa na consciência individual, mas no meio social, pois a atividade mental é organizada pela expressão, e, segundo Bakhtin/Volochinov, a enunciação sempre será determinada pela situação de comunicação social mais imediata.

Como efeito disso,

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2010, p.116).

Para o autor, a palavra se dirige em função do interlocutor. O processo enunciativo pressupõe a avaliação sobre o horizonte social onde ocorre a interação verbal. A comunicação entre sujeitos manifesta-se no espaço de um determinado auditório social, cujo contexto sócio-cultural define e modula a atividade enunciativa.

Por isso, Bakhtin/Volochínov argumenta que a palavra sempre procede de alguém e se dirige para alguém, como produto da inter-relação entre sujeitos que comungam uma organização social. Eles afirmam que a palavra representa uma ponte que se apoia nas extremidades do posicionamento do *eu* e do *outro*, e constitui o território comum do enunciador e de seu interlocutor.

Isso pode ser observado no processo de interação verbal em aulas do ensino a distância, onde o professor elabora textos para orientar, de forma didática, o estudo dos alunos participantes da respectiva disciplina considerando, principalmente, o horizonte social ocupado pelos sujeitos enquanto interlocutores *reais* no processo de comunicação social.

Esse processo de orientação social do enunciado implica a existência de uma filosofia educacional baseada na pesquisa, no desenvolvimento discente a partir do dialogismo, que coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem e reconhece sua capacidade de gerir estudos de maneira colaborativa, autônoma.

Diante disso, percebe-se que os professores devem empregar estratégias de interação social nas diversas ferramentas tecnológicas utilizadas na EaD, de modo que contribuam para construção da aprendizagem a distância em uma perspectiva dialógica, sobretudo no texto escrito, utilizado como material didático que corresponde às aulas ministradas nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFPB Virtual⁷⁹ e diversas instituições que adotam o ensino a distância como modalidade educativa.

Na plataforma *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pelo referido programa de EaD, é possível adicionar todas as aulas das disciplinas, bem como

⁷⁹ Além do texto escrito pelos docentes, a UFPB Virtual utiliza vídeos gravados pelos professores como apoio às aulas das respectivas disciplinas.

textos complementares, vídeos, entre outros recursos, onde os alunos desenvolvem as atividades propostas sob acompanhamento e avaliação docente.

Entre as ferramentas presentes na plataforma *Moodle*, bem como no meio impresso, o texto escrito possibilita o desenvolvimento de inter-relações sobre os conteúdos abordados nas disciplinas ou inerentes a outros aspectos. Ele caracteriza-se como uma tecnologia passível de adaptações em coerência com as necessidades dos sujeitos inseridos na EaD, e oferece possibilidades para construção da aprendizagem e redução da distância transacional nesta modalidade de ensino.

A referida ferramenta também permite manter a interação professor-aluno por um longo período de tempo, e, dependendo dos outros instrumentos tecnológicos selecionados pelo docente no ambiente virtual de aprendizagem, o diálogo pode se estender durante todo o período letivo, elaborando-se uma gama infinita de respostas aos enunciados escritos em aulas ou presentes em outros materiais didáticos utilizados na disciplina.

O texto escrito caracteriza-se, ainda, como uma ferramenta de comunicação assíncrona, na qual o diálogo entre os interlocutores ocorre sem a necessidade de estarem presentes, ao mesmo tempo, neste espaço interativo. Ao contrário do *chat*, no qual o diálogo ocorre apenas entre participantes *online* no mesmo instante.

Essa possibilidade de comunicação assíncrona, oferecida pelo texto escrito, permite que os professores elaborem, cuidadosamente, de forma crítica e reflexiva, os enunciados que serão emitidos no processo dialógico durante as aulas da disciplina. Quando elaborados em função do auditório social, tais enunciados podem contribuir para a redução da distância transacional entre indivíduos no espaço da EaD, estimulando a construção da aprendizagem de forma colaborativa na relação com o discurso de outrem.

Seguindo essa perspectiva, ressalta-se que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (Bakhtin/Volochínov, [1929] 2010). Ou seja, a situação comunicativa e os participantes da interação verbal definem o auditório social e estruturam os aspectos inerentes à cada enunciação docente em aulas do ensino a distância.

Portanto, é importante perceber que o uso de tecnologias em diferentes situações de aprendizagem deve seguir critérios de escolha de técnicas mais apropriadas a cada

situação, em um processo de imaginação pedagógica (DIEUZEIDE, 1994, *apud* BELLONI, 2009). Nesse sentido, a aplicação de uma tecnologia no ensino a distância deve orientar uma melhoria na qualidade e na eficácia do sistema, enfatizando objetivos educacionais, como o desenvolvimento da autonomia discente.

Nessa linha de pensamento, podemos levantar alguns questionamentos: como o texto escrito pode reduzir a distância transacional entre professores e alunos no ensino a distância? E de que forma os professores podem se apropriar desta tecnologia para facilitar a construção da aprendizagem discente em aulas desta modalidade de ensino?

Considera-se que a resposta destas questões implica na exploração dos modos de uso de tecnologias na EaD, a exemplo do próprio texto escrito, pois a *interação verbal* é uma prática sócio-interativa contextualizada, cuja expressão do sujeito é organizada em função do seu auditório, e a *linguagem escrita* se trata de um veículo para os enunciados e conteúdos compartilhados durante o processo interativo docente-discente em aulas de cada disciplina.

Com isso, é importante destacar que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2010, p.127).

Nessa abordagem, o texto escrito pode ser utilizado em aulas do ensino a distância com a cooperação do professor, empregando uma linguagem que favoreça a interação com o aluno, esteja o conteúdo no livro impresso ou em arquivo publicado no ambiente virtual de aprendizagem. Dessa forma, durante a leitura do material, o aluno pode ter a sensação de que o professor está dialogando e ministrando a disciplina como ocorre em uma sala de aula presencial/tradicional, apesar da distância tempo-espaco que os separa.

Ademais, vale salientar que a interação nos termos de Bakhtin e do Círculo condiciona-se à situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais em que ocorre o intercâmbio verbal (SOBRAL, 2009). E são esses elementos que constituem o discurso do sujeito, pela via das relações dialógicas com outrem no processo de interação verbal social.

Sintetizando as ideias bakhtinianas, é possível afirmar que a língua enquanto sistema imutável não corresponde à realidade linguística e se realiza através da interação verbal entre os sujeitos sociais concretos; as leis da evolução da língua possuem caráter sociológico tendo em vista seu papel de instrumento comunicativo social; a estrutura da enunciação é organizada pelo meio social, pois, nas palavras de Bakhtin/Volochínov, o ato de fala individual é uma *contradictio in adjectio*.

Por fim, percebe-se a importância de oferecer aos estudantes caminhos para estabelecimento de inter-relações pessoais, oportunidades de discussões, diálogos entre pessoas. Isso exige não só a escolha de determinados instrumentos, mas o uso adequado de estratégias linguístico-discursivas em recursos tecnológicos que possibilitem essa interação, sobretudo em aulas escritas desta modalidade educativa.

Apresentamos, a seguir, as considerações finais acerca do presente estudo.

Considerações finais

Procuramos refletir, durante este trabalho, sobre aspectos que permeiam a interação verbal em aulas do ensino a distância sob uma perspectiva enunciativo-discursiva. Considerou-se que, apesar de o texto escrito ser uma tecnologia favorável à construção da aprendizagem discente no ensino a distância, o docente deve considerar o contexto da interação verbo-social e a posição ocupada pelos interlocutores representados, no caso, pelos alunos das respectivas disciplinas, durante a elaboração dos seus enunciados no referido instrumento didático-tecnológico.

Observou-se, também, a gama de atividades atribuídas ao docente que atua no ensino a distância e passa a exercer, por exemplo, tanto o papel de produtor e organizador dos materiais didáticos da disciplina quanto de tutor das atividades discentes e dos processos interativos que se manifestam de forma ainda mais complexa, devido à distância transacional que separa os sujeitos inseridos nesta modalidade educacional.

Durante o trabalho, ressaltou-se que o sujeito falante necessita considerar o fundo aperceptível do seu discurso pelo destinatário, já que a escolha dos recursos linguísticos durante a enunciação é realizada pelo sujeito sob a influência do contexto enunciativo, bem como do interlocutor e da sua atividade responsiva antecipada (BAHKTIN, [1979] 2010).

Com base nestas reflexões, constatou-se que o modo como o docente organiza sua expressão enunciativa deve refratar a organização das práticas ideológicas nas inter-relações professor-aluno promovidas pelos textos escritos utilizados como aula das respectivas disciplinas. Nesse sentido, considerou-se fundamental a adoção de práticas de transmissão de conteúdo para modelos educativos centrados no desenvolvimento da autonomia e aprendizagem discente de forma dialógica, aspecto favorecido pelo emprego de uma linguagem interativa em aulas da referida modalidade educativa.

Referências

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In: BAKHTIN, M. M. [1979]. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CHAVES, E. O. C. *Ensino a distância*: conceitos básicos. 1999. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino%20a%20Dist%C3%A2ncia>>. Acesso em: 25 ago. 2011. 17:11:21.

MOORE, M. G. *A teoria da distância transacional*. Tradução de Wilson Azevêdo. Revisão de tradução de José Manuel da Silva. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011. 18:32:05.

MORAN, J. M. *Educação a Distância como opção estratégica*. 2011. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/estrategica.html>>. Acesso em: 22 ago. 2011. 00:21:19.

_____. *Educação inovadora presencial e a distância*. 2003. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm>. Acesso em: 17 ago. 2011. 22:12:10.

PONZIO, A. O debate entre o estruturalismo linguístico e a dialogia bakhtiniana sobre o conceito de linguagem. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin*: Diálogos in possíveis. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: inclassificável. v. 2.).

_____. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LEITURA, TEXTO E SENTIDO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Palmira HEINE⁸⁰

Resumo: O presente artigo visa abordar noções de texto, sentido e leitura com base na Análise de Discurso Francesa. Objetiva também observar o modo como ocorre o tratamento do texto no livro didático de Língua Portuguesa da Coleção Projeto Araribá. Os resultados mostram que, nestes livros, o texto é visto como um produto fechado em si mesmo, cujo sentido é transparente, cabendo ao leitor apenas a operação mecânica de extraí-lo e copiá-lo no caderno, negando a possibilidade de realização de múltiplas leituras, contribuindo para que o leitor seja mais um reproduzidor de sentidos do que um sujeito de sua própria leitura.

Palavras-chave: Texto. Leitura. Livro didático.

Abstract: *This article aims to discuss notions of text, meaning and reading based on theoretical discourse analysis of the French Line. The text also aims to observe how the treatment is given to the text into the textbook Portuguese Araribá Collection Project. The results show that, in these books, the text is still seen as a product closed on itself, whose meaning is transparent, leaving the reader only the mechanical operation of extracting and copy it from the text, denying the possibility of multiple readings, contributing to a passive behavior of the students in the reading process.*

Keywords: Text. Reading. Textbook.

O texto sob um viés discursivo

Sabe-se que a Análise de Discurso de Linha Francesa, doravante AD, tem como objeto de estudo o discurso que frequentemente se materializa em textos diversos. O analista do discurso se debruça sobre os textos para perceber o modo como esses se inserem dentro da atividade discursiva, para compreendê-los e não apenas interpretá-los. Na AD, o texto é visto como a materialização do discurso e como um elemento que se

⁸⁰ Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS- Departamento de Letras e Artes. Salvador, Bahia, Brasil. pheine@ig.com.br

apresenta tal qual uma peça dentro do conjunto de enunciados que constitui a atividade discursiva. É uma peça que permite o jogo da interpretação, o deslizamento dos sentidos.

Sendo assim, um texto, apesar de se apresentar empiricamente como uma estrutura com início, meio e fim, não é uma unidade fechada em si mesma. Ao contrário, quando se vê o texto em relação ao discurso, percebe-se sua imensa carga simbólica, sua multiplicidade de sentidos. A esse respeito, Orlandi (2001, p.64) afirma: [...] se vemos no texto a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores – o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras [...]. Como faz parte de uma cadeia, ele está inexoravelmente construído a partir de todo o já-dito, sendo o *lócus* de manifestação do discurso. É justamente, por isso, que não pode ser observado de forma isolada.

O texto como objeto simbólico está submetido a falhas, ao equívoco. Assim, não se pode entendê-lo como um produto pronto e acabado, como um elemento completo e fechado em si próprio. Sobre essa questão, já afirmava: Pêcheux (1997, p.53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente para derivar para um outro.” O ponto de partida da concepção de texto na Análise de Discurso, é, portanto, o de que ele sempre comporta outros sentidos, outras significações.

No processo de leitura, é preciso, pois, submeter o texto à própria opacidade da língua, rompendo com a ideia de que há nele um sentido evidente, pronto para ser capturado pelo sujeito leitor.

Essa visão em relação ao texto joga por terra as concepções formais que o viam como um mero conjunto de frases, ou ainda como a representação de um pensamento do autor, sem considerar no mesmo a marca da exterioridade que lhe é constitutiva, sem considerar também os efeitos de interpretação e de compreensão desenvolvidos pelos sujeitos leitores. Os sujeitos também deixam de ser vistos como entes psicológicos que, individualmente, criam sentidos para o texto, guiados por estruturas cognitivas. Em relação a isso, Orlandi (2001, p.64) assevera que:

A multiplicidade de leituras, vista a partir desta relação imperfeita do texto com a discursividade, deixa de ser algo psicológico, da vontade do sujeito, e passa a ter uma materialidade: a textualidade, enquanto matéria discursiva, dá ensejo a várias possibilidades de leituras.

A multiplicidade de leituras citada no trecho anterior por Orlandi não se refere apenas à possibilidade que existe de se relacionar o texto a um contexto imediato gerador de sentidos diversos. Ao contrário, a própria constituição do texto, entendido, assim, como um elemento no jogo discursivo, caracterizado pela opacidade, é intrinsecamente marcada pela multiplicidade polissêmica. O sentido pode ser sempre outro, está sujeito ao deslizamento, ao equívoco. As múltiplas possibilidades de leitura, como concebe a Análise de Discurso, são possibilitadas quando se compreende o texto como parte do processo discursivo e não quando se observa o mesmo numa relação com um contexto imediato que lhe confere variação de sentidos.

No entanto, apesar de toda a contribuição dada pelos estudos discursivos para a concepção de texto e sentido, é possível notar que grande parte dos livros didáticos utilizados nas escolas pelos professores de Língua Portuguesa ainda continua a tratar o texto como um produto cujo sentido está cristalizado, materializado e o leitor também é visto como um captador ou ainda reproduzidor do sentido requerido pelo autor.

A leitura na Análise de Discurso francesa

Ler na análise de discurso é compreender os sentidos do texto por meio da observação do mesmo como materialização da discursividade. Esta corrente de estudos da linguagem concebe a leitura como um modo de compreensão que passa pelo viés da interpretação, da compreensão, do processo de geração dos sentidos na língua. Sabe-se que os sentidos relacionam-se com as formações discursivas e ideológicas que interpelam os sujeitos no momento em que eles entram em contato com um texto. Tomando-se o texto como uma peça na engrenagem discursiva, percebe-se, como salienta Orlandi (2007, p.14) que “ele é um bólido de sentidos”, isto é, o texto é sempre um conjunto de sentidos, uma cadeia plurissignificativa, não se pode vê-lo como um produto inerte, apático às relações com a sua exterioridade. Orlandi (2001, p.63) afirma que:

O texto pode ser considerado como uma peça no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho de interpretação, do equívoco. Há um espaço simbólico aberto- possibilidade do sujeito significar e ressignificar indefinidamente que joga no modo como a discursividade se textualiza.

A leitura, na Análise de Discurso, tem como papel fundamental romper com a ideia de que existem sentidos preestabelecidos e estabilizados. Se os sentidos derivam das formações discursivas às quais os sujeitos se filiam para se constituírem como tais, então não há um sentido único para o texto, há formas de significação desse texto em relação à discursividade da qual o mesmo se origina. Assim, a leitura é também um trabalho simbólico, não é a simples captação de um sentido preestabelecido, estabilizado, ela possibilita diferentes modos de significação.

No jogo da leitura estão envolvidos alguns processos de relação com o sentido quais sejam: a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão. Segundo Orlandi (1988) o inteligível refere-se ao processo pelo qual se atribui um sentido atomizadamente. É o que acontece nos processos de decodificação, cuja leitura se resume a apreender o sentido convencionado, dicionarizado. Já interpretar é atribuir um sentido ao texto, levando em conta exclusivamente o cotexto, ou seja, as ligações entre os enunciados que compõem a textualidade. Interpretar é, portanto, uma atividade mais relacionada à semântica interna do texto, sem levar em conta a exterioridade que o constitui. Por outro lado, a compreensão vai além da interpretação, pois para compreender “é preciso relacionar os diferentes processos de significação que acontecem em um texto, [...] é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico.” (ORLANDI, 2001, p.70). A atividade de compreensão é, portanto, mais complexa, colocando o texto em relação com o processo de enunciação, com o contexto histórico no qual o mesmo se inscreve. Compreender é expor o leitor à opacidade do texto, à ideia de que o sentido pode sempre ser outro, ao equívoco constitutivo da linguagem.

Se se pensar no modo como o texto vem sendo tratado na escola, é possível perceber que o mesmo é visto como uma unidade fechada. A leitura, também, termina caminhando do inteligível para o interpretável, não chegando ao nível da compreensão.

A atividade de leitura, vista como um evento discursivo, desloca a ideia tradicional de autoria e de que existe um sentido intencional gerado pelo autor ao produzir um texto. Ora, o sentido não pode ser controlado pelo autor, aliás não existe um sentido preestabelecido, mas sentidos possíveis que são construídos pelos leitores nos gestos de interpretação. Assim, considerar que há um sentido único é deixar de lado a historicidade e a exterioridade que constituem a linguagem como elemento simbólico.

Segundo Cassano (2003, p.68) um dos equívocos da escola é o de não considerar o fato de que os sentidos não são controlados pelo autor e o texto não é transparente, não tendo um sentido único. A autora afirma que a escola desconsidera a “impossibilidade de haver um autor onipotente, origem e controlador de seu dizer e de um texto transparente, legível, detentor de sentido unívoco e evidente.”

A ideia de que não existe um sentido preestabelecido no texto remonta à crítica feita por Pêcheux (1997) à análise de conteúdo, corrente que buscava a partir de um processo interpretativo, extrair o sentido do texto, objetivando responder as perguntas do tipo: “o que esse texto quer dizer?”, “quais as ideias que o autor do texto quis passar?”, etc. O referido filósofo asseverava que a Análise de Discurso não é uma disciplina de interpretação, mas que ela pretende construir procedimentos que permitam expor o olhar do leitor a “níveis opacos” que se fazem presentes no texto.

O processo de leitura instaura também o que se pode chamar de “efeito leitor”. Este último representa a posição discursiva ocupada pelo sujeito leitor no processo de leitura. O leitor, é, então, o sujeito que se coloca numa determinada posição discursiva marcada pelas condições socioideológicas que o interpelam. Orlandi (2001, p.64) afirma: “como a discursividade, repetimos, se textualiza com falhas, há textos que expõem mais os sujeitos aos efeitos da discursividade, face à abertura do simbólico, outros menos. Isso constitui o (s) efeito (s)-leitor”. O efeito leitor coloca o sujeito que lê o texto em relação direta com a opacidade do mesmo, sendo a leitura, suscetível, por isso, a falhas. Para Orlandi (1988) “o leitor é aquele que se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico”. O sujeito leitor não é sempre o mesmo, por isso, pode-se falar que nunca se lê um texto da mesma forma. Um leitor da Idade Média não é o mesmo leitor do Renascimento nem da contemporaneidade, daí a afirmação que o leitor é fruto das relações históricas sobre as quase se constitui.

Como se tem notado até aqui, é possível afirmar que ler é atribuir um sentido em meio a outros também possíveis. Assim, pode-se dizer que há sempre outros textos possíveis dentro do próprio texto.

O texto na escola

Em contraposição às ideias defendidas pela Análise de Discurso de linha francesa, encontra-se o tratamento do texto feito pela escola. De um modo geral, nota-se que o tratamento dado aos textos em sala de aula situa-se muito mais no sentido de concebê-lo como um produto fechado, do qual se extrai um sentido, o sentido aceito pela escola, institucionalizado. O leitor termina tendo um papel passivo e sua função é muito mais a de realizar uma cópia de trechos do texto e muito menos a de compreendê-lo

Desse modo, a escola termina direcionando o aluno a reproduzir um sentido para o texto, deslocando-se entre as atividades de inteligibilidade e interpretação, sem, no entanto, chegar à compreensão.

Quando se considera a leitura na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, é preciso observá-la como trabalho simbólico, e é preciso ver o texto como espaço aberto a múltiplas significações e não considerá-la como um elemento de reprodução de um sentido institucionalizado. Orlandi (2001, p.71) vai conceber a leitura como:

[...] Trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação.

No entanto, a escola parece desconsiderar esse ponto, tentando fechar os sentidos, podar a polissemia do texto, inscrevê-lo como um produto pronto e acabado. A escola termina concebendo a leitura como a reprodução de um sentido único do texto. Sobre essa questão afirma Cassano (2003, p.75) que: “no caso do ensino da leitura na escola, é problemático permanecer no nível de reprodução acrítica. Afigura-se mais cômodo (para o aluno) ou aparentemente menos frustrante (para o professor), buscar o literal para explicar o que acreditam ter entendido”.

O tratamento do texto desse modo em sala de aula, se deve ao fato de se conceber que o texto é transparente, que há uma relação direta entre os significantes e

significados, que há uma relação inequívoca entre signos e referentes. Tal noção se embasa na concepção de língua como espelho da realidade, a qual desconsidera o fato de que a língua é o terreno de manifestação da ideologia, é o espaço da falha, do equívoco, do deslizamento dos sentidos.

Isso tudo gera um grave problema na formação de leitores nas escolas: o que termina ocorrendo é que são formados leitores reprodutores, que buscam sentidos estabilizados, que procuram identificar no texto pistas que os levem a achar a resposta certa para as questões propostas em sala. O aluno termina sendo treinado a repetir e não há espaços para inferências mais ou menos complexas.

Em suma, a escola teria muito a ganhar se considerasse o texto como um elemento do discurso, se considerasse que um sentido sempre pode ser outro, que um sentido significa em meio a outros sentidos.

As atividades de interpretação no livro didático: inteligibilidade, interpretação ou compreensão?

Este artigo é proveniente de uma pesquisa⁸¹ que pretendeu observar o modo como ocorria o tratamento do texto no livro didático de Língua Portuguesa, da coleção Projeto Araribá, Editora Moderna⁸². Foram analisadas as partes que tratavam da interpretação de texto a fim de observar o modo como o mesmo era concebido nos referidos livros e como estes últimos tratavam a questão da leitura e da construção de sentidos no texto. O que se pôde notar no material analisado é que o texto continua a ser visto como um produto pronto e acabado, o leitor como um repetidor de informações, marcado pela passividade, e não considerado como um sujeito leitor constituído pela história e pela ideologia.

Como forma de contextualizar tais afirmações, coloca-se o exemplo a seguir, retirado

do livro de Língua Portuguesa da quinta série, do Projeto Araribá (KANASHIRO, 2006)

⁸¹ Pesquisa realizada no Núcleo de Pesquisa do Discurso da Universidade Federal da Bahia

⁸² Na edição pesquisada, a terminologia *série* ainda estava sendo utilizada, portanto mantenho neste artigo a menção a tal terminologia.

Exemplo (1):



(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Projeto Araribá 5ª. Série)

Como se pode ver, o texto sugerido para análise no livro é apresentado a partir do gênero tirinha. Nele, há a figura de um leão que, esfomeado, liga para uma pizzaria para pedir uma pizza. Como não existem pizzas com os sabores sugeridos pelo leão, ele pede uma de queijo, mas solicita que seja enviada junto com ela um entregador bem gordinho que, neste caso, seria o complemento de sua refeição.

Ao sugerir uma atividade de interpretação relacionada ao referido texto, os autores do livro colocam a seguinte pergunta:

1. Copie e complete o quadro no caderno, de acordo com o texto:

Protagonista da história	
Local para onde telefonou	
Motivo do telefonema	

(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Projeto Araribá 5ª. Série)

Como se pode notar, a proposta da questão é apenas fazer com que o aluno copie informações que estão explícitas no texto. Não há espaços para inferências, para que o aluno compreenda os possíveis sentidos do texto, os motivos pelos quais o leão solicita que a pizza seja entregue por um homem bem gordinho, o motivo de se apresentar um leão em uma cozinha, deslocado de seu habitat natural.

Perguntas desse tipo também são encontradas nos livros de sexta, sétima e oitava série, da mesma coleção, não exigindo posicionamento crítico dos alunos, somente uma atividade mecânica de identificação da resposta no texto e transcrição da mesma no caderno.

É o que se pode ver também no exemplo 2, colocado a seguir:

Exemplo (2)



(Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, Projeto Araribá 6ª. Série)

No caso do texto anterior, a pergunta que foi feita foi a seguinte: que empresa está anunciando seu produto? Mais uma vez, pede-se que o aluno apenas transcreva uma resposta pronta, sem exigir nenhum tipo de reflexão do sujeito leitor.

O texto, nestes casos, é tratado apenas em seu cotexto. Essa atividade ficaria apenas no nível da interpretação, no nível da reprodução do sentido pautado no conjunto de frases do texto, impossibilitando que o processo complexo da compreensão, compreendida discursivamente, se realize. Segundo Orlandi (1988, p.73) “compreender é saber que o sentido sempre poderia ser outro”, enquanto “interpretar é apenas reproduzir o que está sendo produzido”. Interpretar pressupõe também uma relação direta e automática com o texto. É isso que se propõe nessa atividade e é dessa forma que o texto vem sendo tratado na sala de aula.

Ao contrário de expor o aluno à opacidade do texto, aos múltiplos sentidos do mesmo, a escola, tendo como base, muitas vezes, os livros didáticos, tenta controlar a

polissemia, estabelecendo os sentidos que devem ser apreendidos pelos alunos. Há, portanto, dentro do ambiente escolar, sentidos aceitos e não aceitos, legitimados e não legítimos, e o aluno, sujeito leitor, deve ser capaz de buscar apenas os sentidos estabilizados e aceitos dentro da escola, e esses sentidos estão relacionados aos modos como o professor lê o texto. O aluno, então, é condicionado a ler do mesmo modo que o seu professor, a estabelecer o sentido estabelecido pela escola.

Neste caso, é negada a possibilidade de se estabelecer uma leitura crítica e de formar leitores aptos a relacionarem o dito e o não dito, leitores que são eles próprios sujeitos históricos, cuja posição ideológica conduz a determinados sentidos em lugar de outros.

Se a leitura for compreendida como parte de um processo discursivo mais complexo, o aluno poderá gerar sentidos que podem não corresponder à mesma leitura feita pelo professor, exercitando atividade leitora como aquela de produção de uma pluralidade de sentidos. Orlandi (1987, p.203) assevera que: “de posse do conhecimento de mecanismos discursivos o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê, mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto, colocando-se como sujeito de sua própria leitura”.

Considerações finais

A partir do referencial teórico da Análise de Discurso de Linha Francesa, é possível afirmar que a leitura é uma atividade complexa de geração de sentidos. O texto, por sua vez, é um elemento, uma peça que faz parte do jogo discursivo, e, por isso, é sempre construído a partir de uma gama de já-ditos, de formações discursivas diversas e que mobilizam inúmeras leituras e posicionamentos do sujeito leitor.

O leitor, por sua vez, nessa corrente, não é um sujeito passivo que apenas apreende sentidos ou reproduz o que está explícito no texto, mas é um sujeito histórico e ideológico que estabelece gestos de interpretação, a partir da posição que ocupa discursivamente.

A leitura, do mesmo modo, é vista na AD como uma atividade simbólica que visa trazer à tona para o sujeito leitor a opacidade do texto, a partir da possibilidade real do sentido ser sempre outro, ser sempre deslocado do sentido estabilizado socialmente,

sujeito a falhas e equívocos. A leitura pode se realizar por meio de três diferentes gestos de atribuição de sentido que são a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão.

A partir da observação dos exemplos analisados no presente artigo, percebe-se que, a despeito de toda a contribuição teórica da AD francesa para o tratamento do texto, o mesmo continua a ser tratado nos livros didáticos como um produto cujos sentidos estão prontos e acabados. O leitor, por sua vez, deve apenas extraí-los do texto, reproduzi-los no caderno, copiar trechos do texto, sem realizar inferências complexas. A partir dessa concepção, o sujeito leitor fica apenas se deslocando da inteligibilidade para a interpretação, sem, no entanto, ser estimulado a realizar uma atividade de compreensão, percebendo o modo como o texto significa e sem perceber as relações entre dito e não dito, entre cotexto e implícitos.

Percebe-se, assim, que o que interessa à escola é considerar a estabilidade dos sentidos, sufocando a polissemia inerente à linguagem e as múltiplas significações do texto, negando ao sujeito leitor a possibilidade de se constituir como sujeito de sua própria leitura. Nesse sentido, o aluno leitor termina reproduzindo o sentido aceito pela escola, valorizado pelo professor, possibilitado pela semântica interna do texto, sem equívocos ou deslizamentos.

Referências

CASSANO, Maria da Graça. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na Educação Fundamental. In: **Linguagem em (dis) curso**. V. 3 n.2, jan/jul 2003, p.63-82

KANASHIRO, Áurea Regina. **Projeto Araribá : português : ensino fundamental** / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora executiva: Áurea Regina Kanashiro. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

ORLANDI, Eni. Nem escritor, nem sujeito: autor. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas: Mercado Aberto, n. 9, p. 13-7, jun/1987

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997, p. 61-161.

LETRAMENTOS NO PIBID: ANÁLISE DE INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Silvania Faccin COLAÇO⁸³

Adriana FISCHER⁸⁴

Resumo: Este trabalho analisa a interação nas práticas pedagógicas de que acadêmicos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) participam. O estudo é desenvolvido com análise qualitativa de Diário de prática e documento do Projeto PIBID, do Curso de Ciências Biológicas (IFFarroupilha, RS). Os resultados apontam, por meio das marcas discursivas, que o Projeto PIBID em análise indica preocupação com a formação dialógica do professor, na relação teoria e prática, especialmente na interação em sala de aula da Educação Básica, conforme verificado também nos relatos acadêmicos do Diário de Prática.

Palavras-chave: Letramentos. Interação. Práticas pedagógicas.

Abstract: *This article analyzes the interaction on pedagogical practices which academic students of PIBID (Institutional Program of Scholarships on Initiation Teaching) make part. The study is developed with qualitative analysis of the Diary of Practice and the document of the Project PIBID, from the Biological Science Course (IFFARROUPILHA, RS). The results indicate, by the use of discursive marks, that the PIBID Project shows concern with the teacher's dialogical formation, related to theory and practice, especially in the interaction in the classroom of the basic education, according to what is also observed in the academic student's speech.*

Keywords: *Literacies. Interactions. Pedagogical practices.*

⁸³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: scolaco@svs.iffarroupilha.edu.br

⁸⁴ Professora Doutora do Departamento de Letras, Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: afischerpirotta@gmail.com

Introdução

As pesquisas que envolvem os letramentos (STREET, 1995; 2010; LEA; STREET, 1998; 2006; GEE, 1999) consideram as múltiplas linguagens e formas de interação do sujeito em práticas letradas de diferentes contextos. Assim, vêm sendo realizados estudos acerca de práticas de letramento de acordo com as diversas instâncias em que ocorrem, os sujeitos que nelas interagem e as ideologias que perpassam essas relações.

Nesse contexto, há estudos voltados para os letramentos acadêmicos (FISCHER, 2007; 2011; OLIVERIA, 2009; ZAVALA, 2010; CORRÊA, 2011; FIAD, 2011), na instância universitária, que analisam a relação do acadêmico com a leitura e com a escrita. Nessa direção, são considerados questões de valores e crenças, questões ideológicas da cultura universitária, fazendo com que se relacionem os sentidos sociais das áreas de conhecimento, de acordo com as práticas sociocomunicativas a que o acadêmico esteja exposto.

Nos cursos de licenciatura, verificamos práticas de letramento específicas e voltadas ao ensino na Educação Básica. O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul (RS), desenvolve um projeto situado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual ocorrem diversas práticas de letramento. Esse projeto tem o intuito de introduzir os acadêmicos em atividades científicas e pedagógicas inerentes à formação do professor de Ciências e de Biologia. Essas práticas proporcionam aos acadêmicos o desenvolvimento de representações profissionais de acordo com a habilitação do Curso. Nesse sentido, julgamos relevante analisar, com apoio das marcas discursivas em uso na linguagem dos acadêmicos do curso referido de licenciatura, como o PIBID propõe interações entre esses participantes em práticas pedagógicas, no sentido de explicar trajetórias e desafios na formação docente.

Tendo em vista nosso trabalho pedagógico como pesquisadoras/docentes em cursos de formação de professores, procuramos focalizar, neste artigo, as relações de estudos dos letramentos, em especial os pedagógicos, com a formação inicial de professores. Em acréscimo, este estudo se mostra relevante dentro de uma pesquisa mais ampla, em nível de doutorado (2011/2015), de uma das autoras, que investiga conflitos,

trajetórias e transformações de acadêmicos do Projeto PIBID, no Curso de Ciências Biológicas, do IFFarroupilha, campus São Vicente do Sul.

Para atender à proposta deste artigo, nas próximas seções, apresentaremos um enfoque teórico sobre letramentos (STREET, 1995, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1999; FISCHER, 2007, 2011; BARTLETT, 2007) e formação de professores (GUEDES-PINTO, 2010; COMBER, 2006); a contextualização metodológica e as análises acerca das interações nas práticas pedagógicas visualizadas no Projeto PIBID. Por fim, destacamos considerações a respeito deste estudo em construção.

Os Novos Estudos do Letramento: contribuições às pesquisas em licenciatura

O aporte teórico deste estudo recai nos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1995; 2010; LEA; STREET, 1998; 2006; GEE, 1999), que se constituem em estudos críticos acerca dos letramentos, no sentido de levarem em consideração questões de valores, de identidade e de poder do grupo social investigado. A interação de um sujeito ou de um grupo com um contexto social ocorre, conforme esses estudos, por meio de eventos de letramento, os quais, segundo Street (1988), são os episódios observáveis, em torno de textos, que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses eventos, o sentido do texto é regulado pelo contexto em que está inserido (GEE, 1999). Assim, as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir são reveladas pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (GEE, 1999, FISCHER, 2007), que são as formas de ser no mundo, produto social e histórico, constituindo a linguagem. Nessa perspectiva, os sujeitos podem ou não se sentir inseridos em práticas de letramento. Estas, caracterizadas como unidades básicas da teoria social dos letramentos, são compreendidas como modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita na vida das pessoas (BARTON; HAMILTON, 2000). A inserção dos acadêmicos, nessas práticas, dependerá de experiências anteriores e por isso se tornam fundamentais as diversas oportunidades de interação em contextos específicos de uso da linguagem. Nesse sentido, para se tornar fluente em práticas de letramento, decisivo é o que o sujeito ativamente faz, como se faz parecer e como se sente (BARTLETT, 2007) nessas práticas, numa realização contínua.

Embora se considere que os letramentos se constituem de modo ativo, por meio de diferentes práticas sociais ao longo da vida, não podemos desconsiderar que eles passam também por práticas educacionais e formais, em que situações valorizadas como dominantes são muito recorrentes.

Partindo desse pressuposto, Hamilton (2002) apresenta a noção de letramentos dominantes, relacionados às práticas de organizações formais, como as instituições de ensino (escolas e universidades). No interior das práticas, que fazem parte desses letramentos, estão os discursos especializados da comunidade educacional, padronizados e definidos de acordo com os efeitos formais da instituição ou com as disciplinas acadêmicas. Nesse tipo de letramento, os professores têm papel essencial em possibilitar o acesso de alunos ao conhecimento, de acordo com as situações contextuais e com os objetivos educacionais. Não podemos negar que as práticas escolares são muitas, sendo que, às vezes, a aprendizagem é separada do uso prático dos conhecimentos aprendidos nas situações formais de salas de aula. No entanto, é relevante compreender, no âmbito dos estudos dos letramentos, que as formas pelas quais os professores e os seus alunos interagem já se constituem em uma prática social (STREET, 1995), em que há relações de poder muito marcadas.

Consideramos que não é possível separar o sujeito do contexto e dos recursos envolvidos nas aprendizagens. Assim, se alguns letramentos são legitimados por instituições, outros são desvalorizados. Para Hamilton (2002), é preciso observar as relações sociais dos letramentos em escolas, universidades, e/ou outros ambientes de aprendizagem, juntamente com as dimensões de poder dessas relações.

Nessa direção, de acordo com o objeto de pesquisa neste artigo, referimo-nos, portanto, aos letramentos acadêmicos, que enfatizam a oralidade, a leitura e a escrita, em contextos universitários. Entendemos esses tipos de letramento como práticas múltiplas e diversificadas, pois envolvem áreas de conhecimento que trazem características e discursos próprios do meio acadêmico, bem como as relações de poder específicas do contexto institucional e as identidades dos sujeitos envolvidos nessas práticas. Isso justifica a abordagem acerca dos letramentos acadêmicos - no plural (FISCHER, 2011) neste estudo, que dá destaque ao uso das linguagens, de acordo com esse domínio discursivo e com papéis assumidos por professores e alunos em suas relações com o conhecimento.

Em virtude da multiplicidade de práticas, de linguagens e de relações interacionais, Street (1995) apresenta a noção de múltiplos letramentos, em que as pessoas vão construindo novos letramentos gradativamente, variando de uma comunidade discursiva para outra, de acordo com as condições socioculturais. Assim, a abordagem à luz dos Novos Estudos do Letramento concebe os letramentos da instância universitária como práticas sociais, de acordo com as áreas específicas do conhecimento, como as Ciências Biológicas, e os gêneros discursivos em que se inscrevem (OLIVEIRA, 2009). Além disso, considera que as áreas do conhecimento impulsionam a produção e o uso de vários gêneros discursivos, de acordo com os temas, o período/semestre do curso do aluno, dentre outros fatores (STREET, 2009). O acadêmico de um Curso de Ciências Biológicas tende, assim, a assumir a identidade acadêmico-científica (aluno do curso) e pedagógica (docente da Educação Básica), a fim de se inserir no contexto universitário e na prática docente.

Ao tentar se inserir em diferentes práticas acadêmicas, o aluno segue ou faz uso – sem uma abordagem crítica - de discursos dominantes legitimados pela comunidade universitária, mas, para se tornar fluente nessas práticas, precisa entender o funcionamento dos diferentes gêneros discursivos que fazem parte dessas práticas.

Na concepção dos letramentos múltiplos, supomos que os acadêmicos de cursos de licenciatura precisem desenvolver seus letramentos acadêmicos, principalmente os voltados ao ensino, constituídos de práticas totalmente novas, às quais, em geral, não estão habituados, a menos que venham de cursos de formação profissional técnica na área. Assim, justifica-se, neste caso, uma análise voltada para letramentos nomeados neste trabalho como *pedagógicos*.

Os letramentos pedagógicos na formação de professores

Segundo Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento são moldadas pelas instituições sociais, em que se fazem presentes inúmeras e complexas questões identitárias, epistemológicas e de poder. Por isso, podemos dizer que são integradas a práticas culturais mais amplas, ligando as atividades de leitura e escrita à estrutura social em que elas estão integradas e que ajudam a dar forma. Em consequência, as práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1995); em vista disso não são unidades observáveis concretamente, ficando implícitas por meio

de inúmeros eventos que as realizam. As regras sociais que integram as práticas de letramento regulam o uso e distribuição de textos, nas relações entre as pessoas, no interior dos grupos e nas comunidades.

Assim, neste trabalho, dentro do contexto de letramentos acadêmicos, interessam os letramentos nas *práticas pedagógicas*, isto é, práticas voltadas para a formação profissional de professores. Segundo Guedes-Pinto (2010), os acadêmicos de cursos de licenciatura, ao se deslocarem para a escola de Educação Básica, em momentos iniciais de observação sobre o funcionamento escolar, percebem a complexidade do trabalho docente e os desafios que poderão encontrar nas práticas de estágio. Dessa forma, podemos dizer que esses desafios pedagógicos exigirão novos letramentos dos futuros professores na relação ensino-aprendizagem.

Essa passagem do *ser aluno* para o *ser professor* poderá revelar medos, inseguranças, receios, aprendizagens, que precisam ser vencidos na realização das práticas pedagógicas de letramento. Nesse sentido, o projeto do PIBID possibilita aos acadêmicos a inserção em práticas situadas de letramento, o que auxilia na formação docente, pois os insere no contexto escolar, considerando desafios docentes, dando apoio às diferentes formas de interação – seja com professores, com alunos ou com conteúdos disciplinares. As práticas situadas envolvem a construção de sentidos em contextos reais (THE NEW LONDON GROUP, 1996), na imersão dos alunos em práticas significativas de letramento, com atividades de oralidade, leitura e escrita em um contexto específico de situação comunicativa.

Pesquisas de Bartlett (2007), ainda que não focadas no contexto educacional, acrescentam contribuições à compreensão do tornar-se letrado nesse contexto social específico. A autora, em estudo realizado com comunidades carentes (favelas) no Brasil, destaca que os sujeitos precisam *parecer* (nível interpessoal) e *ser* letrados (nível intrapessoal), para poderem construir os letramentos. Assim, gradativamente, vão marcando suas identidades, que se legitimam por meio de diversos tipos de interação com e a partir das linguagens sociais. A partir desses dados de Bartlett (2007), reconhecemos que acadêmicos de um curso de licenciatura precisam realizar práticas pedagógicas de letramento para se sentirem e parecerem letrados, desde o período de formação na universidade.

No sentido de elucidar elementos que contribuem para procedermos com as análises de interações em práticas pedagógicas de letramento no curso de Ciências Biológicas em questão, apresentamos enfoques metodológicos na próxima seção.

Contextualização metodológica

Optamos, neste artigo, por realizar uma análise de marcas discursivas no documento do Projeto PIBID, elaborado no Instituto Federal Farroupilha, campus de São Vicente do Sul (RS), no curso de Ciências Biológicas, e também no Diário de Prática, pela voz de um acadêmico (IV semestre do curso, em 2011) - professor em formação -, em relação às práticas pedagógicas de letramento do curso em questão. Vale mencionar que este acadêmico não apresentava experiência anterior em práticas pedagógicas, pois sua inserção, como professor, no contexto escolar de Educação Básica, deu-se pela primeira vez por meio de atividades do PIBID, no ano de 2010.

Coerentemente com a perspectiva teórica, que dá suporte a este trabalho, optamos pela pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa (LILLIS, 2008; MARTINS, 2004; VÓVIO; SOUZA, 2005), que “permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos”, focalizando “como as pessoas interagem e negociam com a cultura e apropriam-se dela” (VÓVIO; SOUZA, 2005). Segundo as autoras acima, na abordagem qualitativa, podemos identificar as práticas culturais, os contextos específicos e as trajetórias dos sujeitos. Assim, interessa-nos analisar como o PIBID propõe interações entre os participantes, no sentido de visualizar a relação entre a teoria e a prática pedagógica no Projeto. Nesse sentido, marcas discursivas, como modalizadores e escolhas lexicais, utilizados no Documento do PIBID e nos Diários de Prática, deixam indícios da preocupação com a constituição de letramentos pedagógicos dos futuros professores, em atividades acadêmicas e docentes.

Inicialmente, destacamos que o estudo dos letramentos abre caminhos para análises não apenas textuais/estruturais dos materiais selecionados, mas também de “dimensões escondidas” (STREET, 2010) das práticas onde circulam esses materiais. A abordagem deste artigo, nessa perspectiva, ocupa-se de marcas discursivas que denotam a posição de quem fala em relação ao que diz, por meio de elementos modalizadores da linguagem e da escolha de itens lexicais, presentes na escrita do Documento do PIBID e

de um Diário de Prática. O primeiro foi elaborado por um formador de professores, do IFFarroupilha (RS), comprometido em aliar a teoria com a prática pedagógica. O segundo foi produzido por um acadêmico em formação inicial no curso de Ciências Biológicas, que encontra, na interação com seus alunos de Educação Básica, uma transformação do ser aluno para o ser professor. Isso pode servir de motivação para pensar o que está “escondido” (STREET, 2010) na formação docente de alunos de cursos de licenciatura.

O documento do PIBID nos mostra indícios de concepções do professor-formador na universidade, em relação à formação docente, e o Diário de Prática nos possibilita identificar como um acadêmico participa das práticas pedagógicas na Educação Básica e como sua ação, na interação social, colabora para a constituição de sua identidade de professor.

Como um dos enfoques de análise recai sobre a modalização discursiva, torna-se necessário explicar nosso engajamento teórico a esse respeito. De acordo com Halliday (1985), as modalizações referem-se ao valor de verdade ou credibilidade das asserções sobre o mundo, podendo indicar, por exemplo, probabilidade, obrigação, frequência e inclinação. Para Koch (2009), a modalidade permite ao locutor marcar seu distanciamento ou seu grau de engajamento em relação ao enunciado que produz. A depender dos propósitos de quem usa a linguagem, a lógica da modalização pode representar verdade, obrigação, permissão, probabilidade ou desejo. Dessa forma, o leitor percebe as pistas quanto às intenções do autor no enunciado. Isso ocorre, pois, ao produzir um texto, o escritor pode manifestar, por meio de elementos linguísticos, sua posição em relação ao conteúdo proposicional veiculado. Nesse sentido, as relações entre escritor e proposição podem ser marcadas linguisticamente pelo uso de verbos auxiliares modais, adjetivos e advérbios, predicados cristalizados (verbo *ser* + adjetivo), entre outros elementos, caracterizados como modalizadores, isto é, sinalizadores do modo como o que se diz é dito (KOCH, 1997), evidenciando, assim, as marcas discursivas – construtos linguísticos que adquirem sentidos específicos no contexto de produção da linguagem.

Em coerência com o que representa para nós o uso das modalizações discursivas nos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, fazemos uso, também, de escolhas lexicais para proceder com as análises. Essas escolhas lexicais remetem a posições valorativas no discurso, pois “não existe escolha neutra” (KOCH, 2009, p.155). Todo

enunciado ocorre para cumprir determinada intenção numa situação comunicativa, em forma de um gênero discursivo, inserido numa prática de letramento, carregada de valores, ideologias e modos de ser. Conforme Koch (2009), a seleção lexical confere a possibilidade de usar termos estrategicamente no texto, trazendo consigo uma carga poderosa de implícitos. Assim, esse recurso visa à produção de determinados efeitos de sentido, de acordo com a intenção e a linha argumentativa traçada pelo produtor do texto ou seu grupo.

Em consonância com essas abordagens acerca das modalizações e escolhas lexicais, e para melhor explicá-las, recorreremos a Sobral (2009), o qual, com base na concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, faz menção à “entoação avaliativa”, em que “o sujeito sempre diz algo ao outro a partir de uma dada posição social” (SOBRAL, 2009, p.84), resultante da situação de interação. O sujeito, portanto, é responsável pelo que diz nesse processo dialógico, o que vai resultar em uma resposta do interlocutor na produção ativa do sentido. Isso caracteriza relações extraverbais do enunciado, ou seja, mostra que o discurso traz dados implícitos, que vêm das relações entre os interlocutores na prática social.

Acreditamos, portanto, que buscar esses aspectos implícitos, pelas marcas discursivas, pode ser uma forma de discutir interações que ocorrem em práticas pedagógicas de letramento presentes no PIBID, como discorreremos na seção a seguir.

A relação teoria e prática no documento do Projeto do PIBID

Acompanhamos, pelos dados gerados na pesquisa em andamento (2011-2015), que os elementos modalizadores e a escolha lexical são indicativos do papel do aluno diante de novas práticas de letramento, em contexto acadêmico-escolar, e da visão do Projeto em relação aos letramentos pedagógicos dos professores em formação. Inicialmente, apresentamos, na presente seção, análises do documento do Projeto do PIBID. Ressaltamos que o autor⁸⁵ da escrita desse Projeto é um professor com formação na área de Biologia, doutor nesta área do conhecimento, preocupado com a formação acadêmico-profissional dos alunos do curso, no sentido de atender às demandas da educação básica – foco do PIBID. Provavelmente por isso, exista, no texto do projeto do

PIBID, a partir de posições ocupadas socialmente por este professor, uma preocupação com a teoria e a prática, perceptível por meio da modulação do dizer e de marcas lexicais.

As análises do Documento do Projeto PIBID indicam, a partir de algumas recorrências ou especificidades, que há evidências de práticas pedagógicas de letramento sendo formadas. A recorrência na modalização pode ser verificada quando o Projeto considera a preocupação em formar um profissional *reflexivo*⁸⁶ sobre a sua atuação em contexto, com postura *crítica* e *ética*, com formação social e cultural *ampla*, considerando os *múltiplos* saberes, com discussões *críticas* e *fundamentadas*, temas estruturados *didaticamente*, indicando que a concepção de formação profissional envolve saberes docentes que são adquiridos ao longo do Curso, por meio de estudos teóricos e de práticas pedagógicas.

Os vários adjetivos avaliativos demonstram a posição valorativa ou entoação avaliativa (SOBRAL, 2009), adotada pelos autores do projeto ao se posicionarem diante do que estão abordando. As marcas de avaliação auxiliam na produção de sentidos pelos interlocutores, indicando a valoração na formação de um profissional envolvido em práticas pedagógicas que exigem reflexão crítica sobre a ação, isto é, a relação teoria e prática, assim como o desenvolvimento de capacidades profissionais relativas a saberes diversificados que precisam ter um tratamento didático para o trabalho em sala de aula. Se essas marcas não estivessem presentes no documento em análise, a produção de sentido provavelmente não seria a mesma em práticas de interação social em que o Projeto PIBID está inserido.

O uso de predicados cristalizados no eixo da obrigação (KOCH, 2009) marca o discurso contido no Documento em análise, como se percebe em *é necessário* repensar o processo de formação e *considera-se fundamental* a construção de saberes e práticas na formação de professores, indicando a intenção de ressaltar, no Projeto, a necessidade de ações que introduzam o professor em formação nas práticas escolares da Educação Básica, para que os letramentos pedagógicos sejam mais bem desenvolvidos ao longo do curso.

⁸⁵ Optamos por não indicar o sobrenome do autor do Documento do Projeto PIBID, por questões éticas, no intuito de não comprometer sua identidade.

⁸⁶ As expressões em itálico, nesta seção do artigo, são partes do Documento do Projeto PIBID em análise.

Reiteramos a preocupação, visível no Documento, com a relação teoria e prática na formação de professores, como se pode verificar na modalização da forma verbal *deve em deve ser contemplada a relação entre a teoria e a prática desde o início do curso*. Ao usar o verbo *dever*, o autor do projeto exprime seu ponto de vista de que um curso de licenciatura precisa ser concebido com essa característica, ou seja, as marcas discursivas são usadas em função das intenções do sujeito, que traz suas ideologias e processa escolhas que norteiam a modalização do discurso. Para reforçar isso, percebe-se a marcação temática nas escolhas lexicais *realimentação* e *indissociabilidade* na relação teoria e prática. Novamente, fica evidente a necessidade de práticas de letramento ao longo do curso, enfatizadas pelo uso de termos que trazem prefixos significativos ligados a radicais valorativos como *re-*(repetição) em relação à alimentação (fomento); *in-*(negação) em relação à ideia de solúvel (que se dissolve, deixa de existir). A escolha desses termos denota uma relação positiva entre teoria e prática, pois mostra que os novos referenciais curriculares para formação de professores transformam uma formação fragmentada e desconectada com o campo profissional em uma formação articulada e integrada em relação à teoria e prática (campo de trabalho docente), marcando a posição do autor, motivada pelo jogo de produção de sentido e do reconhecimento das intenções do sujeito em relação às práticas pedagógicas de letramento.

Quando o Projeto apresenta as ações pedagógicas dos acadêmicos, participantes do PIBID, encontramos alguns termos que denotam um forte apelo lexical para enfatizar as práticas de letramento a que os professores em formação ficam expostos. Como exemplo disso, destacamos os termos *potencialidades*, *características* e *desafios* referentes à comunidade escolar, demonstrando que é preciso olhar para as peculiaridades do contexto de trabalho, a fim de construir situações de aprendizagens significativas, atendendo aos interesses da escola básica. Isso reforça a questão de práticas situadas (THE NEW LONDON GROUP, 1996; GEE, 2001), engajadas no contexto de interação.

Existe uma intenção de enfatizar a interdisciplinaridade no curso de formação de professores, como sinalizam os termos *inter-relações* entre teoria e prática, *contextualização* dos currículos e *enfrentamento interdisciplinar*. Essas escolhas lexicais evidenciam novamente a questão de diálogo entre as disciplinas teóricas do curso e a prática pedagógica, isto é, a preocupação em manter um vínculo contínuo entre as

disciplinas que compõem a base curricular do curso, a fim de formar professores preparados, com conhecimentos científicos especializados, bem como com saberes práticos, relacionados à situação docente.

Os resultados, até o momento em enfoque, parecem apontar para uma necessidade de expor, por meio das marcas discursivas, o que é mais relevante para o andamento do Projeto PIBID, e para os consequentes resultados na formação oferecida pelo curso de Ciências Biológicas com habilitação para a docência.

A interação professor-aluno na prática de sala de aula: análises sobre a formação docente na Educação Básica

Na concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2011), os gêneros discursivos são produzidos para cumprir com alguma função social, seguindo as convenções de uma determinada cultura, como produto das relações entre os interlocutores, bem como as relações de poder que entram na produção e na manutenção da forma genérica. Mais importantes do que as características textuais fixas de cada gênero, nesta perspectiva de linguagem, são os usos da língua e os papéis dos sujeitos, que se utilizam e produzem os gêneros discursivos, nas diversas formas de interação social.

Considerando essa abordagem bakhtiniana, entendemos que os Diários de Prática possibilitam ao professor em formação ser visto como sujeito da linguagem, trazendo sempre a sua história. Ao analisarmos as práticas pedagógicas de letramento narradas nos Diários, verificamos que o acadêmico (sujeito nesta pesquisa) relata, pela sua própria voz, à professora orientadora do Projeto, as atividades realizadas, bem como suas impressões nessas práticas, tanto na instituição formadora como na escola da Educação Básica. Assim, o Diário é incorporado dentro do amplo conjunto de práticas sociais pedagógicas associadas com as atividades de planejar e dar aulas, realizar projetos, participar de reuniões, relatar oralmente diferentes experiências práticas, apresentar seminários da área do conhecimento, entre outras, recorrentes no PIBID do curso de Ciências Biológicas em foco neste trabalho.

Verificamos que os Diários são produzidos em uma situação acadêmica e propostos aos acadêmicos sem haver, previamente, uma situação de aprendizagem do gênero. No início do semestre em investigação (2011/2), foi solicitado aos participantes

do PIBID que produzissem um diário para registro das suas expressões verbais, como resultado das ações realizadas no Projeto, que serviria para o acompanhamento do trabalho. A docente, coordenadora do projeto, acredita, dessa forma, que a produção dos diários possa comportar uma expressão, pela linguagem, da relação direta dos participantes nas práticas pedagógicas, permitindo-lhes conhecer melhor as diferentes experiências em seu novo papel de professores, como os desafios encontrados, as mudanças realizadas, os acontecimentos e suas representações aos olhos dos acadêmicos.

A orientação sobre a escrita do diário foi em relação a registrar o trabalho realizado, o lugar e as interações com os participantes nas práticas pedagógicas, seguido de uma exposição detalhada de todas as atividades do acadêmico, tanto na instituição formadora (em cursos, pesquisas, encontros de discussão e momentos de planejamento) como na escola de aplicação (em observações, desenvolvimento da proposta, participação em reuniões e outras atividades do contexto escolar). Ainda, a proposta era a de destacar episódios mais marcantes nessas atividades e os sentimentos na relação com seus pares. Nesse sentido, os acadêmicos do PIBID descrevem os alunos da Educação Básica e seus comportamentos, relatando como as atividades são realizadas na turma e como se sentem a cada nova experiência, nos novos papéis que assumem para si. Verificamos, portanto, que o diário, nesse contexto de produção, representa uma forma de a orientadora do PIBID acompanhar os acadêmicos em campo, além de registrar, pela linguagem, os medos, frustrações, sucessos e transformações ao longo da participação no projeto.

Portanto, esses elementos, relativos ao contexto de produção dos Diários de Prática, são relevantes para que possamos discorrer sobre os dados advindos das análises desse instrumento de coleta da pesquisa. Gradativamente, vamos compreendendo as interações que se dão no processo de trabalho do PIBID, as quais são carregadas de intenções e sentidos, de acordo com a prática situada, em que os sujeitos precisam escrever sobre as dificuldades e aprendizagens adquiridas ao longo da prática docente. Pelas relações dos sujeitos com a linguagem escrita, vão sendo apresentadas as interações e transformações pelas quais passam, na direção da constituição da identidade docente.

Os dados deste estudo indicam, a partir de algumas recorrências ou singularidades nas marcas discursivas, constituídas de entoação avaliativa (SOBRAL,

2009), que a interação na sala de aula da Educação Básica é importante para a construção da identidade de professor.

Ficam marcadas trajetórias de transformação e crescimento como profissional docente, conforme percebemos no momento em que os sujeitos refletem sobre sua prática, analisam as situações vividas e as formas como enfrentam essas situações. Podemos afirmar, assim, que as práticas pedagógicas são lugares de negociação e de transformação, como se verifica na voz do aluno-professor, no excerto⁸⁷ a seguir:

Tendo em vista o desenvolvimento da primeira implementação, esta foi *bem mais tranquila*. Eu estava *mais segura*, já perdi *bastante* a vergonha de falar em público. A turma colaborou *bastante* para o desenvolvimento de todas as atividades, estavam bem a vontade para questionar, interferir. (Sujeito 1 – Diário de Prática – 23/11/10)

Neste excerto, o sujeito usa expressões valorativas que indicam a satisfação com a prática pedagógica, ao longo da formação, conforme vai se integrando nessas práticas e construindo sua nova identidade de professor, com mais autonomia e segurança, demonstrando que novos letramentos estão se formando. As marcas discursivas sinalizam os momentos em que o sujeito consegue mostrar modificações no seu agir (BARTLETT, 2007). O uso da repetição do *mais*, intensificando os adjetivos *tranquila* e *segura*, enfatiza como a condição de professor está se formando ao longo da experiência. Também se destaca o uso da forma verbal *perdi*, intensificado pelo advérbio *bastante*, mostrando que mudou de estado, permitindo a inferência de que a pessoa diminuiu o seu nervosismo.

Compreendemos, ainda, diante dessas demonstrações de satisfação com a prática pedagógica, a representação que os acadêmicos evidenciam em suas falas, lembrando que os Diários são usados para captar o processo de sua construção e para registrar a trajetória de interações na Educação Básica para a professora-coordenadora: leitora imediata do Diário. Na repetição de marcas discursivas de intensidade *mais* e *bastante*, verificamos uma necessidade de o acadêmico enfatizar que, embora tenha enfrentado dificuldades, ele consegue superá-las. Relatar o que foi de sucesso parece uma preocupação constante, se for considerado que essa resposta pode ser a esperada pela supervisora dos acadêmicos que participam do projeto. No Projeto do PIBID,

⁸⁷ Neste excerto e nos demais, são respeitadas as formas de escrita dos acadêmicos.

verificamos, conforme seção anterior de análise dos dados, a preocupação em formar um profissional *reflexivo*, considerando os *múltiplos* saberes, adquiridos ao longo do Curso, na formação teórica e nas práticas docentes. O endereçamento é bastante evidente, pois os acadêmicos estão respondendo a um professor, a um projeto, a um curso de ensino superior focado na formação de professores. Nesse contexto, a linguagem desempenha papel fundamental de revelar as transformações pelas quais os sujeitos vão passando ao longo da prática pedagógica, nos registros escritos de como se sentiram em diferentes situações vividas no contexto do projeto.

O sujeito em análise era, no início do projeto PIBID (agosto de 2010), um acadêmico do Curso de Ciências Biológicas, que trazia saberes da sociedade e da escola, diferentes dos exigidos no curso superior. Mas, ao chegar à Universidade, deparou-se com novas práticas acadêmicas e pedagógicas, às quais, em geral, não havia sido exposto, pelo menos não como docente:

8. Durante esta aula, por ser *minha primeira experiência* frente uma turma, estava *um pouco nervosa*, mas *consegui* controlar. (Sujeito 1 – Diário de Prática – 15/09/10)

Com base neste excerto (2), a representação do sujeito, na nova condição de professor, demonstra que uma nova identidade está em processo de formação, ou um novo papel está sendo assumido. Ao destacar que foi *minha primeira experiência frente a uma turma*, e, em seguida, caracterizar o seu estado nesse momento – *um pouco nervosa* – o sujeito desta pesquisa indica como a linguagem foi decisiva para interagir com os alunos, ressaltando *consegui controlar* (o nervosismo). Segundo Bakhtin (2011), a língua é um produto sócio-histórico, uma forma de interação social, e os sujeitos interagem com outros membros do discurso por meio dessas relações dialógicas, como comprovamos com um dos recortes do Diário de Prática.

5. Os alunos se mostraram *bastante interessados* na aula durante todas as atividades realizadas. Estavam *bem curiosos* e chegavam a pedir para resolvermos logo as questões. (...) Com certeza, foi *mais* uma experiência *enriquecedora* para a prática docente e *mais* uma conquista para mim. (Sujeito 1 – Diário de Prática – 23/11/10)

À medida que os alunos vão interagindo e correspondendo de forma positiva com o trabalho proposto, o acadêmico vai se sentindo mais seguro e mais identificado com seu papel docente. Com o uso de algumas marcas modalizadoras do discurso, novamente enfatizando o positivo, como *bastante interessados* e *bem curiosos* – em relação às atitudes dos alunos – e *mais enriquecedora* – em relação à experiência docente – verificamos que os sujeitos estão em interação com os outros membros do discurso. Isso também se evidencia no excerto abaixo:

6. Considerando o desenvolvimento dessa atividade podemos observar um *melhor* desempenho, participação e interesse dos alunos durante as atividades, *diminuindo* o nervosismo e *aumentando* a confiança dos acadêmicos frente à realidade escolar. (Sujeito 1 – Diário de Prática – 30/11/10)

Esses dizeres também indicam uma interação positiva na sala de aula de Educação Básica, em que o termo qualificador *melhor*, diante dos substantivos *desempenho, participação e interesse* (dos alunos), aponta para consequências positivas: *diminuindo* o nervosismo e *aumentando* a confiança dos acadêmicos. Essas mudanças gradativas, nesse novo contexto de prática de sala de aula, em situação ensino e aprendizagem, são reveladas quando há o reconhecimento, a resposta do outro (aluno da Educação Básica) no processo de interação verbal.

Vale lembrar que a interação dialógica estabelecida na sala de aula (BAKHTIN, 2011), vai muito além desse espaço situado, pois faz emergir os valores e as ideologias presentes na história de cada sujeito, que participa dessa interação (CORRÊA, 2011), focando nas práticas sociais, no reconhecimento dos múltiplos letramentos, de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as relações de poder de cada contexto situado (STREET, 2003).

Percebemos que o professor em formação está preocupado com vozes que estão por trás de sua prática, visto que o discurso é dialógico (BAKHTIN, 2011), conforme se percebe no excerto abaixo:

- Gostei *muito* de trabalhar nesta turma, valeu a experiência. Também *pude superar* meus medos de enfrentar sozinha uma turma. A escola também é

muito receptiva e aberta para receber-nos, bem como a *flexibilidade* da professora-supervisora em aceitar nosso planejamento. (Sujeito 1 – Diário de Prática – 19/04/11)

Verificamos a presença de marcadores de intensidade como *muito* em relação à forma verbal *gostei de trabalhar* nesta turma, em que fica evidente o trabalho com a turma, a necessidade de receber uma resposta positiva dos alunos, como se fosse uma aprovação. Se gostou, pressupomos que aconteceu uma interação produtiva com a turma. A preocupação com a voz da escola, como instituição de poder, fica marcada com o uso dos modalizadores de qualificação *muito receptiva e aberta*. A professora-supervisora também representa uma voz de poder, que tem relevância na constituição do sujeito-professor na aceitação que vem do outro. O uso do termo *flexibilidade* para caracterizar a postura da professora-supervisora, em aceitar o planejamento, sinaliza essa preocupação com a proposta pedagógica ser bem recebida para implementação e, conseqüentemente, a aceitação do acadêmico como professor que também traz a sua voz para essa prática, no planejamento e em suas ações.

As relações de poder presentes na instituição escolar são influenciadas pelas relações de poder da sociedade. Por isso, é preciso considerar que os sujeitos presentes nas práticas do PIBID interagem com diversas pessoas e diversos grupos: o professor-supervisor, que é o regente da turma; os alunos, que participam da aula; assim como aquelas pessoas que não estão presentes diretamente na interação: a equipe diretiva da escola, a família, a comunidade escolar, os colegas e os professores da universidade. A todos eles, o acadêmico procura dar respostas e deles espera também respostas que poderão ou não ser positivas na constituição de sua identidade como professor.

Assim como já analisamos no Documento do Projeto PIBID, os Diários de Prática dão provas da relação teoria (esfera acadêmica) e prática (esfera escolar – Educação Básica). O acadêmico participa das discussões em sala de aula, no ambiente universitário, de forma interdisciplinar, e voltada à reflexão crítica e, posteriormente, desenvolve propostas na escola de Educação Básica, com alunos reais, em contextos situados. Dessa maneira, os saberes são experienciados e diversas alternativas são propostas, por intermédio de interações distintas na Universidade e na escola, de acordo com as necessidades advindas da prática.

Portanto, as interações de sala de aula na Educação Básica vão se constituindo com apoio do Projeto do PIBID, em que os alunos desse nível de ensino respondem de forma positiva ou negativa às propostas a eles apresentadas, fazendo com que os professores em formação (acadêmicos do curso de Ciências Biológicas) se tornem mais seguros, reflexivos e críticos na construção de seus letramentos pedagógicos.

Conclusões: os letramentos pedagógicos como suporte à formação de professores

Sabemos que a intencionalidade de um texto pode ser apreendida pela seleção de vocábulos nele empregados, de pistas discursivas nele contidas, de sentidos que vêm do contexto de interação. Logo, ao procedermos à análise do Documento que dá suporte ao projeto do PIBID, em um curso de formação de professores em Ciências e Biologia, verificamos que o estudo das marcas discursivas, constituídas por modalizadores e outras escolhas lexicais significativas, demonstrou uma preocupação em vincular os estudos teóricos, das diversas disciplinas do Curso, com a prática profissional da docência. Dessa forma, as ações do projeto, tanto na instituição formadora como na escola de Educação Básica priorizam a inserção dos professores em formação em práticas pedagógicas de letramento, reforçando que a forma de se tornar professor, já durante os estudos, em um curso de licenciatura, passa pela prática docente.

O Diário de Prática, nesse sentido, é visto como um instrumento de autopercepção do acadêmico, que realiza um letramento crítico, revelando como ocorrem os processos evolutivos na sua formação pedagógica, no registro de determinadas reações e expressões, bem como a autorreflexão (VÓVIO; SOUZA, 2005). Segundo Tápías-Oliveira (2005, p.166), os diários constituem um "registro de impressões, fatos, observações e sentimentos ocorridos antes/durante/depois das práticas [...] pela ótica dos próprios alunos sobre seu processo de construção e aprendizagem". Nesta análise, buscamos o que há de comum e diverso na trajetória de um professor iniciante, para identificar como ocorre a interação com os alunos da Educação Básica, durante sua transformação de ser aluno para ser professor.

Ainda, pela análise que fizemos do Diário, podemos reforçar as transformações do sujeito, oportunizadas pelo PIBID e reveladas pelos exemplos de relatos do acadêmico em suas práticas pedagógicas. A interação em sala de aula, num contexto específico – aula de Ciências, em uma escola pública, para alunos de Educação Básica –

fez com que o acadêmico de Ciências Biológicas, em análise, passasse a se sentir professor (BARTLETT, 2007), por precisar assumir essa posição nesse nível de ensino.

Interpretamos que o PIBID é um lugar de interação entre práticas acadêmicas e pedagógicas no curso de licenciatura. Isso foi percebido pelo uso de marcas discursivas que revelam as transformações do sujeito. A teoria estudada em aula, as interações com os colegas e professores, a interação na escola de Educação Básica possibilitaram que o acadêmico, desde as primeiras experiências como professor, incorporasse, de forma autônoma e reflexiva, as práticas pedagógicas de letramento. Estas o deixaram mais seguro e preparado para novos desafios no cotidiano da docência, conforme verificamos nos relatos apresentados, em que ficou evidente que os acadêmicos vão se constituindo professores na prática.

Logo, este trabalho corrobora estudos que vêm sendo realizados acerca de práticas de letramento em que se verifica a necessidade de os sujeitos vivenciarem valores, crenças e atitudes do contexto de atuação, neste caso, a Educação Básica, para melhor desempenharem práticas de letramento naquele domínio discursivo. Nesse sentido, os professores em formação precisam conhecer o seu âmbito de atuação profissional, para incorporar linguagens e modos de comportamento dos contextos docentes.

As implicações teóricas dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2003; LEA; STREET, 2006; GEE, 1999) mostram que os letramentos se inscrevem em práticas sociais e as aprendizagens tornam-se mais significativas quando os sujeitos participam dessa interação dialógica (BAKHTIN, 2011), assumindo representações do ser professor nos contextos reais e situados. Reconhecemos, com apoio dos dados em análise, a importância em se preparar o professor para ser o orientador da aprendizagem de um determinado grupo de alunos, envolvidos em determinadas relações de poder, num dado momento e num espaço específico.

As evidências da relação teoria e prática no projeto aqui analisado podem ser indicativas de que essa preocupação do autor do projeto deva estar presente em outras atividades do Curso de Ciências Biológicas, não só no PIBID, para atender aos demais acadêmicos que não participam de projetos de práticas pedagógicas de letramento.

Outro ponto em foco neste artigo refere-se aos modos de dizer dos sujeitos, que revelam suas intenções. Os sentidos se constroem pelas marcas discursivas usadas pelos sujeitos nos diários. Em suas falas, são percebidos indícios da necessidade de mostrar

que tinham tido experiência positiva com o projeto, principalmente quando conseguiam resolver os problemas surgidos na prática. Os diários analisados sinalizaram, ainda, por meio das marcas discursivas, a passagem do ser aluno para o ser professor iniciante, fornecendo pistas da necessidade de interação na prática pedagógica, do reconhecimento do outro – de alunos da Educação Básica, bem como da professora-supervisora do Projeto. Esse estudo abre possibilidade de novas propostas, enfocando os letramentos pedagógicos, ainda que com outros objetos de análise, tanto no PIBID como em outros projetos dos cursos de licenciatura, no sentido de explicar o funcionamento de distintas e singulares práticas de letramento na formação docente.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTLETT, L. *To seem and to feel: situated identities and literacy practices*. **Teachers College Record**. Columbia University, v. 109, n. 1, p.51-69, january 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et. al. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p.7-15.
- COMBER, B. **Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers**. *Pedagogy*. London, v.1, n.1, p.59-67, 2006
- CORRÊA, M. L. G. *As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos pré-universitários*. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte, 2011.
- FIAD, R. S. *A escrita na universidade*. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p.357-369. 2ª parte 2011.
- FISCHER, A. *Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas*. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB** v. 6, p.79-93, jan./abr. 2011
- _____. *O gênero resumo no curso de Letras - eventos de letramento em discussão* In: 4º SIGET - Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais, 2007, Tubarão. **Anais 4º Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. p.442 – 454
- GEE, J. P. *Reading as situated language: a sociocognitive perspective*. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.
- _____. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- GUEDES-PINTO, A. L. Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento. In: SERRANI, S. (Org.).

- Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2010, p.129-142.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward, Arnold Publishers, 1985.
- HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning.** In: _____. Supporting lifelong learning. Routledge, Open University, Buckingham and London, 2002. p. 176-187.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem.** São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1997.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: theory and application. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <<http://pwpresearch.wikispaces.com/file/view/Street+Academic+Literacies%5B1%5D.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- _____. *Student Writing in higher education: an academic literacies approach.* In: **Studies in Higher Education.** London, v. 23, n. 2, p.157-16, June, 1998.
- LILLIS, Teresa. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. **Written communication**, v. 3, n. 25, p. 353-388, 2008.
- MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, vol. 3, 30. São Paulo: jul/dez, 2004, p.289-299.
- OLIVEIRA, E. F. *Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior.* **Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação.** Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- STREET, B. *Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos.* Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis**, v. 8 n.2, jul./dez. 2010.
- _____. **Revista Língua Escrita**, número 7, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução Gilcinei Teodoro Carvalho. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>> Acesso em 24/01/12.
- _____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento.* Trad. Marcos Bagno. **Filologia linguística do português**, n. 8, p.465-488, 2006.
- _____. *What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.* **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu>> Acesso em 10/06/2011.
- _____. Social Literacies. **Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education.** Harow: Pearson, 1995.
- _____. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies:** designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1996, p.60-92.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. *A Construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista*. In: KLEIMAN, A. B. & MATENCIO, M. de L. M. (orgs). **Letramento e Formação do Professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005, p.165-180.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. *Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento*. In: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p.41-64.

ZAVALA, V. *Quem está dizendo isso?* Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C. ; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.7-95.

MANIFESTAÇÕES DE CONTRAPALAVRAS NO GÊNERO DISCURSIVO RESENHA

Tatiane Henrique Sousa MACHADO⁸⁸

Renilson José MENEGASSI⁸⁹

Resumo: Analisamos neste estudo a manifestação de contrapalavras, no gênero discursivo resenha acadêmica, à luz da Linguística Aplicada, com perspectiva sociointeracionista da língua e os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo acerca da escrita como interação. Partimos da análise de resenhas escritas por acadêmicos de uma universidade do Paraná. Observamos a manifestação da responsividade imediata, já que notamos a transformação da palavra do outro, em palavra “minha”. Logo, a resenha é instrumento para acesso à produção do conhecimento na esfera universitária, entretanto, sua produção pode gerar alguns conflitos, quando os alunos não dispõem de informações acerca do tema tratado.

Palavras-chave: Contrapalavra. Gênero Discursivo; Resenha.

Abstract: Analyzed in this study the expression of ‘against word’, review the academic genre, the light of Applied Linguistics, with perspective sociointeracionist language and assumptions of Bakhtin and his Circle about writing as interaction. We start the analysis of reviews written by academics at a university in Paraná. We observed the expression of immediate responsiveness, as we see the transformation of the other word in the word "my." Therefore, the review is a tool for access to knowledge production at the university level, however, its production may generate some conflicts when students lack information about the theme.

Keywords: ‘Against word’. Gender Discourse; Review.

⁸⁸ Professora da Universidade Paranaense – UNIPAR, Pós-graduanda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM - Paraná. Contato: tatiane@unipar.br

⁸⁹ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá - Paraná. Contato: renilson@wnet.com.br

Introdução

O uso da linguagem escrita é uma necessidade constante no meio acadêmico e, aliada às práticas de leitura, o trabalho com a produção textual estende-se durante toda a vida dos indivíduos e requer o domínio de estratégias adequadas e consoantes a diferentes momentos e interlocutores. Por outro lado, ao ingressarem na universidade, os professores observam nos alunos sérias dificuldades de produção de gêneros tipicamente acadêmicos, tais como resumo, resenha e relatórios. Por conseguinte, o presente estudo partiu de uma experiência realizada no curso de Pedagogia, durante as aulas de Língua Portuguesa, de produção escrita do gênero discursivo resenha. Para tanto, foram organizadas vinte aulas, nas quais foram abordados diferentes aspectos de constituição da resenha acadêmica, observando a natureza social da escrita, vinculada diretamente à leitura, produção textual e análise linguística, em consonância a perspectiva sociointeracionista de linguagem e pressupostos bakhtinianos, acerca da interação e gêneros discursivos.

Assim, o presente artigo organiza-se na seguinte forma: a) Inicialmente apresentamos considerações sobre a concepção de escrita como interação; b) Em seguida, o conceito de gênero discursivo para Bakhtin e o círculo e aspectos da resenha; c) Posteriormente discutimos o conceito de palavra e contrapalavra e sua relação com a responsividade e) Por fim, analisamos duas resenhas acadêmicas, observando a manifestação da compreensão responsiva do texto lido, bem como a produção de contrapalavras, que configura a interação entre: texto – leitor – novo texto, e as considerações finais acerca deste estudo.

A interação verbal na escrita

A interação verbal caracteriza-se como um fenômeno social, manifestado por intermédio da enunciação e constituindo-se como realidade fundamental da língua, uma vez que nos comunicamos e interagimos constantemente por meio da linguagem. Portanto, compreendemos que a linguagem é uma atividade humana dotada de um legado histórico e cultural, já que por meio dela manifestam-se as relações históricas e sociais de seus locutores.

Conforme pressupostos de Bakhtin e o círculo, o estudo da língua deve pautar-se nas situações sociais, compreendendo-a como fato social, em que estão envolvidos diferentes indivíduos, pois nos comunicamos sempre com o “outro” e é a ele que buscamos convencer ou refutar. Logo, nosso discurso em todos os momentos é perpassado por diferentes vozes que permitem a construção da ‘nossa palavra’, que parte necessariamente na ‘palavra do outro’. Por conseguinte, a concepção de palavra neutra para Bakhtin é mera ilusão, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2003, p. 125)

Desse modo, o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula deve, obrigatoriamente, observar que o processo interativo se estabelece a partir de uma dada finalidade social que envolve uma relação valorativa em relação a esse “outro” como partícipe da enunciação. Nesse contexto, cabe ao professor e ao texto lido o papel de mediadores, pois é por meio deles que a interação se estabelecerá. Portanto, a produção escrita, atividade dialógica, estabelece-se na mediação entre as ideias do autor, de seus enunciadores e interlocutores, compondo assim, um novo diálogo, oriundo do confronto entre as várias vozes que o constituem e passível de diferentes reescritas (MENEGASSI, 2007).

Por conseguinte, o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula deve ser organizado objetivando a manifestação da expressão verbal adequada ao interlocutor, situação comunicativa e gênero textual/discursivo, no qual o leitor é compreendido como coprodutor, ou seja, produtor de novos sentidos ao texto, manifestados por meio da exposição escrita, enquanto manifestação da atitude responsiva externa.

A partir dessa noção de constante troca, Bakhtin (1926/1976, p.9) define a interação como fruto do diálogo falante – leitor – tópico, pois “o discurso verbal é um evento social: ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade linguística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada isoladamente”. Neste contexto, destacamos que essa dualidade observada neste

bojo, não se configura *stricto sensu*, de modo face a face, mas sim de modo lato, já que os indivíduos comungam muito mais que palavras.

Portanto, segundo Bakhtin/Volochinov (1992, p.113) “[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que *procede de alguém*, como pelo fato de que *se dirige para alguém*. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*”. Interação essa de natureza social, já que aqui são partilhados: julgamento de valor, crenças e ideologias situadas histórica e socialmente; e que definirão os dizeres autorizados ou não, o estilo e o gênero a ser empregado em detrimento da relação com o outro e a situação imediata. Ainda em relação a essa diferenciação Bakhtin/Volochinov (1992, p.112), pontuam:

A palavra dirige-se a um interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social [...] Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado.

E nesse processo, consoante aos estudos de Vygotsky (1988), cabe ao docente à função de ‘par superior’, capaz de mediar o trabalho com vistas à efetivação da expressão em conformidade aos aspectos exteriores (condições reais de enunciação – situação imediata e interlocutor). Entretanto, a explicitação destes fatores no ambiente escolar não é tarefa fácil e caberá mais uma vez ao docente criar estratégias que minimizem o artificialismo constitutivo na escrita ‘para o professor’, indicando sua finalidade e seu interlocutor, fatores esses constitutivos da escrita como interação. Assim, partimos da concepção de escrita como diálogo entre texto- aluno – professor, o qual produzirá enunciados por meio do gênero proposto de acordo com uma determinada situação comunicativa imediata. Portanto, como se trata de um trabalho realizado no ambiente universitário, optamos pelo gênero resenha, que se configura como texto de posicionamento crítico acerca de um dado conteúdo lido, gênero este muito frequente na academia.

Gêneros discursivos e resenha acadêmica

O estudo dos gêneros discursivos conforme as características propostas por Bakhtin (2003) fundamentam-se com a junção dos seguintes componentes: tema, estilo

e organização composicional, itens constitucionalmente interligados, visto que o enunciado caracteriza-se por duas partes (percebida e presumida), sendo que ambas se estabelecem pela interação social (falante, ouvinte e tema), por meio de trocas sociais. Logo, o enunciado é o produto da interação social e está ligado a uma situação concreta, a um contexto de um determinado grupo. Sendo assim, ao estudar os gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin, é fundamental reconhecer a relação intrínseca com a interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, enunciado e atividade humana, sem a qual estaríamos reduzindo consideravelmente a noção de gênero (RODRIGUES, 2005) a mero material textual.

Para Bakhtin e seu círculo, os discursos são construídos em consonância às esferas da atividade humana (escola, trabalho dentre outros) e materializam-se de acordo com essas necessidades. Portanto, os gêneros discursivos não se referem a simples composição de características textuais semelhantes (a um mero agrupamento), mas sim a junção de conteúdo (definido pelo enunciador de acordo com a necessidade), estilo (individual, todavia, definido pelo outro) e construção composicional (parte visível que define o gênero), aliados a um dado enunciado, numa esfera da comunicação. Por conseguinte, Bronckart (1999) assevera que os gêneros discursivos/textuais constituem-se como diferentes formas textuais (verbais e orais) históricas e socialmente situadas que se alteram de acordo com as necessidades humanas. Além disso, são responsáveis pela interconexão da linguagem com a vida social, já que a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos (gêneros) e, simultaneamente, por meio dos enunciados a vida se introduz na linguagem (FIORIN, 2008).

Portanto compreendemos, tal como Bakhtin, que os gêneros do discurso configuram-se como enunciados relativamente estáveis, utilizados pelos falantes em diferentes esferas da atividade do homem, com vista a diferentes motivações. Logo, constituindo-se por diferentes características sócio-comunicativas, definidas por temática, estilo e composição característica. Neste contexto, Bakhtin (2003) compreende que o estilo liga-se ao conceito de gênero do discurso e aos seus elementos constitutivos, pois em cada esfera da atividade humana, a linguagem é utilizada com seu estilo peculiar e acrescenta:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições,

específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 2003, p.266)

Desse modo, “onde há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 2003, p.268), portanto, esses dois elementos estão internamente ligados, já que diferentes gêneros são utilizados com diferentes finalidades em consonância a diferentes ouvintes. Vale destacar que essa ligação pressupõe que diferentes gêneros são mais ou menos propícios à manifestação do estilo individual do falante e que o surgimento de um novo gênero não determinará necessariamente o surgimento de um novo estilo, mas sim de sua transformação.

Neste contexto, o tratamento didático dos gêneros discursivos deve levar em consideração a finalidade, o interlocutor, o gênero (conteúdo, estilo e estrutura), o suporte, a circulação e a posição do sujeito, definidas por Bakhtin e compreendidas por Geraldi (1997) por: O que dizer; Para quem dizer; Como dizer: Por que dizer; e estratégias do dizer. Logo, as condições de produção textual são indispensáveis para a concretização da escrita como enunciação, pois será a partir delas que o processo da escrita se tornará natural e que conseqüentemente o aluno conseguirá produzir novos sentidos, e não somente repetir os discursos presentes no texto base, ou seja, manifestando sua contrapalavra.

Por conseguinte, em relação à escolha do tema, ressaltamos o lugar social (universidade) e o papel dos participantes (estudantes do curso de Pedagogia), fatos que corroboraram para escolha do gênero resenha acadêmica para manifestação do discurso. Segundo Therezo (2008, p.131) resenha acadêmica “é um tipo de texto acadêmico em que se oferece um breve resumo do conteúdo da obra, uma avaliação crítica da mesma e uma formulação de um conceito de valores, permitindo ao leitor decidir-se pela sua leitura ou não.”. Destacamos ainda o papel social do resenhista que se coloca na qualidade de

Especialista em uma determinada área do conhecimento, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, que vai materializar-se em um texto a ser publicado em uma revista especializada de sua área, que circula na instituição acadêmica. X dirige-se a receptores

ausentes, também no papel social de especialistas da mesma área, com dois objetivos: em primeiro lugar, o de fazê-los conhecer os aspectos fundamentais de uma obra recém lançada por outro especialista e, em segundo, o de convencer esses destinatários sobre a validade de seu posicionamento (na maioria das vezes positivo) em relação à referida obra. (MACHADO, 2005, p.253)

Neste sentido, como se tratava de um trabalho introdutório acerca da produção do gênero resenha e pela função do resenhista, que se caracteriza como uma autoridade intelectual que busca ressaltar falhas, deficiências, originalidade ou aprofundamento da análise da obra resenhada (THEREZO, 2008), optamos inicialmente pela proposta de uma resenha acadêmica de um artigo de opinião “A melhor idade”, da revista Educação, escrito por José Pacheco, por se tratar de uma primeira construção textual que requer elaboração, a partir de um texto mais conciso; posteriormente serão solicitadas resenhas de livros nas diferentes disciplinas ministradas no curso, todavia, a escolha das obras será discutida pelos professores do período, buscando promover um trabalho multidisciplinar.

Em relação à constituição da resenha acadêmica, destacamos que conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 30), esse gênero caracteriza-se da seguinte forma:

- a) Temas: variados, podendo ser de livros, artigos, filmes, documentários dentre outros;
- b) Esfera discursiva: pode circular na esfera acadêmica e científica. Todavia, também encontramos resenhas na esfera jornalística.
- d) Interlocutor: varia de acordo com o tema, uma vez que esse indivíduo busca informações e opinião acerca da obra resenhada;
- e) Autoria: estudante ou pesquisador. Normalmente será definida pela experiência do escritor naquele assunto, já que ocupa uma posição valorativa em relação ao conhecimento do assunto, podendo desta forma, apresentar seus argumentos de modo fundamentado sobre a obra;
- f) Estrutura composicional: Nome do autor da resenha, ocasionalmente sua posição social; parágrafos curtos; dados bibliográficos da obra resenhada; resumo do conteúdo (principais teses apresentadas pelo autor); reflexão crítica da obra;
- g) Estilo: Predomínio da 3ª pessoa do singular; verbo no presente do indicativo; uso de modalizadores, marcadores argumentativos, adjetivos e substantivos que explicitam a opinião do resenhista, bem como elementos coesivos.

Destacamos neste estudo a necessidade da resenha acadêmica apresentar uma análise crítica da obra, validando-a ou não, fato esse que sugere uma compreensão

responsiva imediata do conteúdo do texto lido, para posterior exposição de contrapalavras.

Palavra, contrapalavras e responsividade

Segundo Stella (2010), o conceito de palavra tradicionalmente foi tratado como forma abstrata desvinculada da realidade de circulação, por outro lado, a palavra conforme pressupostos bakhtinianos, constitui-se como produto da interação entre locutor e ouvinte, pois para Bakhtin (2003, p.294):

Qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros. Cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.(grifos do autor)

Portanto, seu significado se constrói a partir do contexto sócio-histórico nos quais ela é utilizada, conferindo sentidos ao ouvinte e falante consoantes ao grupo social ao qual eles pertencem, expressos por Bakhtin e Volochinov (1992, p.112-113) como: “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.”, ou seja, os aspectos extraverbais, já que para Bakhtin/Volochinov (1926, p.11) “os julgamentos de valor, antes de tudo determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção”.

Assim, dialogicamente convergem não somente palavras, como elementos extraverbais, que recebem significados diferentes em uma dada situação comunicativa e entre diferentes interlocutores, fato esse que não se repetirá novamente nas mesmas condições. Portanto, mesmo utilizando as mesmas palavras, com os mesmos indivíduos, numa mesma situação em outro momento os sentidos conferidos serão diferenciados em ambas as situações, pois: “Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico [...]. O elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica”. (Bakhtin/Volochinov, 1992, p. 94), mobilidade essa conferida à enunciação.

E neste sentido, Garcez (1998) afirma com base nos estudos de Bakhtin que nossos enunciados são repletos de palavras dos outros. Portanto, ao pensarmos o processo de escrita, devemos destacar que caberá ao indivíduo realizar a leitura e, a partir das palavras de outro, reconstruir seu próprio discurso, suas próprias palavras, modificando-as. Pois, agora, munidos desta palavra alheia, enquanto significado (linguístico) do discurso, o ouvinte deverá ocupar uma posição responsiva em relação ao discurso do outro, concordando ou refutando-o, completando-o e principalmente utilizando-o conforme sua intencionalidade comunicativa. (BAKHTIN, 2003), logo, segundo Bakhtin, sempre existirá responsividade, entretanto, sua manifestação se dará em diferentes graus de ativismo nas respostas oferecidas pelo interlocutor, destacadas neste estudo por meio da escrita do gênero resenha.

Sobre os graus de responsividade, Bakhtin (2003) destaca três tipos de responsividade: imediata (ativa), passiva e de efeito retardado. Compreendidas por Menegassi (2008, p.137) da seguinte forma: a atitude responsiva imediata (ativa) ocorre quando há uma resposta imediata do ouvinte ao enunciado do locutor com o qual concorda, discorda, refuta, ironiza; a atitude responsiva passiva (muda ou silenciosa): existe uma necessidade de reelaboração mental, logo, ela não ocorre de modo imediato; enquanto na atitude responsiva de efeito retardado não ocorre uma manifestação imediata, temporalmente marcada, entretanto, ela poderá ser observada nos discursos posteriores.

Por conseguinte, nas produções escritas, bem como nas resenhas destacadas neste estudo esperamos notar a responsividade imediata (ativa), uma vez que nosso corpus restringe-se a reescrita (produção final) do acadêmico como forma de manifestação de contrapalavra acerca do artigo “A melhor idade”. Assim sendo, na próxima seção analisaremos as manifestações de atitude responsiva imediata nas resenhas reescritas por dois acadêmicos, revelando contrapalavras às palavras do outro.

Manifestações das contrapalavras nas resenhas acadêmicas

O presente estudo foi realizado na turma de 1º Ano de Pedagogia, num período de 20 horas/aulas, que correspondem cinco semanas, uma vez que a disciplina de Língua Portuguesa possui 04 horas/aula semanais. Durante esse período foi desenvolvida uma sequência didática organizada para a turma a partir dos modelos dos estudos de

Gonçalves (2010) e Nicola e Costa (2005) e aporte teórico de Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004) com as seguintes etapas: a) Diferenciando o resumo da resenha; b) Diferentes situações de uso da resenha; c) Leitura de diferentes resenhas; d) Mecanismos de conexão: organizadores textuais; e) Procedimentos para inserção de diferentes vozes; f) Compreensão global do texto resenhado; g) Apresentação da proposta de resenha crítica; h) Produção da resenha; i) Avaliação da resenha, e j) Reescrita.

Vale destacar que inicialmente foi trabalhado o resumo acadêmico, e que a proposta da resenha acadêmica se deu devido a constante utilização deste gênero no meio acadêmico, portanto, inicialmente foi proposto aos demais docentes do curso que não solicitassem a escrita do referido gênero antes da finalização da proposta desse trabalho.

Isso posto, no presente estudo, focalizamos a função social do autor (estudante ou pesquisador); a imagem do leitor (professor, leitor interessado no assunto); o tema (artigo, peça de teatro, um livro); os locais de circulação (revista especializada, revista científica, universidade); momento de produção e objetivo do autor (dar informações, posicionar-se, demonstrar a compreensão global do texto lido) que interferem diretamente no estilo de linguagem, enfatizando que em todas as situações discursivas este gênero pressupõe apresentação dos principais aspectos da obra, bem como a exposição de uma avaliação crítica do conteúdo analisado. Assim, foi apresentada a seguinte proposta aos acadêmicos: Produza uma resenha, objetivando apresentar e emitir sua opinião acerca do artigo “A melhor idade” aos acadêmicos do curso de Pedagogia.

Posteriormente os alunos receberam as resenhas com apontamentos do docente de Língua Portuguesa e nessa aula foi disponibilizado um tempo para que tirassem as dúvidas sobre as orientações escritas na produção inicial. Em seguida, foi proposta a reescrita das resenhas observando os apontamentos, bem como outras alterações que julgassem necessárias. Logo, dentre as resenhas reescritas, selecionamos aleatoriamente duas apresentadas a seguir para compor a análise deste estudo.

Texto 1 – Aluno A

PACHECO, José. A melhor idade. In: *Revista Educação*, ano 14, n. 157. São Paulo: Editora Segmento. Maio 2010.

No artigo intitulado “A melhor idade”, o educador e escritor José Pacheco traz para a reflexão do leitor uma discussão que ele mesmo considera sem sentido, na qual a pergunta é: “Qual a melhor idade par aprender a ler?”

Pacheco defende sua opinião quanto a incoerência dessa pergunta, afirmando que existem crianças de quatro anos de idade prontas para serem alfabetizadas e outras com idade de dez anos _ as quais o autor se refere como jovens _ inaptas para a alfabetização.

Segundo o autor, neste tipo de discussão em relação ao aprendizado da língua percebe-se claramente que a individualidade não está sendo respeitada, pois todos estão sendo considerados como se fosse um só. Deixando de usar a linguística como meio de comunicação e promoção da língua.

Em seu artigo, Pacheco afirma que muitas propostas contidas nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) desde 1998 não se concretizaram em sala de aula e relata que uma recente pesquisa revela que metade dos professores não acessaram o conteúdo dos PCNs.

Mesmo expondo e denunciando, Pacheco reconhece o esforço dos docentes ao afirmar que os alunos repudiam e querem dela fugir porque ela sufoca e não promove a cidadania.

Baseado no exposto até aqui, considero válido o conteúdo exposto por Pacheco de que não existe uma melhor idade para aprender a ler e escrever e que a individualidade e capacidade de cada uma deve ser respeitada. Porém, há de levar em conta a pluralidade cultural, social e econômica do povo brasileiro para encontrar uma solução à questão, pois a discussão sobre a melhor idade para aprender a ler não é totalmente sem sentido como sugere Pacheco. Considero essa discussão importante, pois, apesar de que cada indivíduo possuir seu próprio momento certo, a educação deve desenvolver-se de tal forma a corrigir o suposto atraso de cada aluno de forma que a melhor idade para aprender a ler e escrever deve ser mais cedo possível, resultando na melhor inserção do indivíduo na sociedade.

Na resenha do *aluno A* notamos a retomada dos principais aspectos mencionados pelo autor, consoante a estrutura composicional e estilística do gênero resenha. Para

tanto, o aluno utiliza a chamada do autor (Pacheco, autor), atribuindo as ações por meio de verbos dicendi, que expressam uma interpretação das ações do autor (denunciando, defende, reconhece) e evidenciam que as informações expostas são do autor, ou seja, aqui aparece a palavra do outro, e não a palavra ‘minha’, a contrapalavra, fato este exposto em quase a totalidade do texto.

Entretanto, no último parágrafo conseguimos notar a exposição do diálogo entre locutor e interlocutor, que inicialmente concorda com a palavra do outro, já que o resenhista expõe: “*considero válido o conteúdo exposto por Pacheco de que não existe uma melhor idade para aprender a ler e escrever e que a individualidade e capacidade de cada uma deve ser respeitada.*”. Contudo, a seguir, por meio da inserção de uma conjunção adversativa (*Porém*), o resenhista realmente exhibe sua opinião acerca do conteúdo acrescentando suas contrapalavras e manifestando sua compreensão acerca do objetivo da resenha: “*Porém, deve-se considerar a pluralidade cultural, social, e econômica do povo brasileiro*”, demonstrando aqui sua preocupação com a variação sociocultural e econômica dos alunos, concepção ideológica de que grupos diferentes possuem maneiras diferentes de aprendizagem.

A seguir, o aluno acrescenta uma paráfrase da tese de Pacheco, contrariando-a: “*a discussão sobre a melhor idade para aprender a ler não é totalmente sem sentido como sugere Pacheco*”, argumentando: “*a educação deve desenvolver-se de tal forma a corrigir o suposto atraso de cada aluno de forma que a melhor idade para aprender a ler e escrever deve ser mais cedo possível, resultando na melhor inserção do indivíduo na sociedade*”.

Essa última exposição revela que o resenhista não partilha da mesma concepção educação de Pacheco. Para o acadêmico prevalece a concepção progressista de educação “como mecanismo pode *instrumentalizar* os alunos para superar sua condição de classe tal qual mantida pela sua estrutura social” (LIBÂNEO, 1985). Vale destacar que o aluno, não conhece essa leitura, mas já manifesta os discursos compartilhados na esfera acadêmica de Pedagogia. Portanto, podemos perceber um elo de diferentes enunciados que, ao serem manifestados, demonstram essa cadeia constitutiva de enunciados que circulam na esfera social escolar, notando a resposta do aluno (neste caso contrário) a posição do autor. Logo, conforme afirma Bakhtin/Volochinov (1992) o acadêmico ao escrever o faz conforme seu auditório social, reorganizando o enunciado anterior e conseqüentemente produzindo novos enunciados sobre o assunto. Para tanto, seu

discurso inevitavelmente aparece marcado pela voz do “outro” e por outras vozes de seu conhecimento, demonstrando assim, o elo corrente e complexo no qual se organiza novos enunciados a partir de enunciados congêneres com o nosso (BAKHTIN, 2003)

Assim, a resenha do *aluno A* revela uma ideologia diferente acerca da função da escola, demonstrada por meio de suas contrapalavras, enquanto tomada do discurso do outro e reconstrução de um novo discurso, logo, modificado.

TEXTO 2 – Aluno B

PACHECO, José. A melhor idade. In: *Revista Educação*, ano 14, n. 157. São Paulo: Editora Segmento. Maio 2010

O autor José Pacheco inicia seu texto fazendo breves observações sobre a “melhor idade” (neste caso a expressão “melhor idade” se refere a idade certa para aprender a ler e escrever). Sendo o educador também escritor, Pacheco deixa claro no texto publicado em maio de 2010 “A melhor idade”_ o que pensa sobre a discussão, que tem gerado calorosas conversas entre educadores de todo Brasil.

A princípio, qual a melhor idade para ler ? Pacheco destaca que ainda hoje pessoas acreditam que todas as crianças devem aprender as mesmas coisas, todas juntas, ao mesmo tempo. Esse tipo de pensamento já não faz sentido, pois sabemos que cada criança _ “aluno” _ tem seu tempo para o aprendizado. Aprender a ler e escrever são processos que não se aprendem só na escola, mas com toda a sociedade, todos os dias. Massificando esses processos não estaremos promovendo o “uso da leitura e escrita como meio de comunicar e assumir cidadania”, como descreve Pacheco.

O autor destaca que em 1998 os PCNs chegaram às salas de aula, mas parece que os professores nem sequer leram o que estava escrito. Talvez seja esse o motivo pelo qual tantos professores se deixam influenciar por debates inúteis sobre a hora certa para começar o ensino fundamental. Pacheco declara ainda, que nossas escolas espantam os alunos, pois não se desenvolve cidadania dentro das salas de aula. Apesar de tudo, nossos professores não são desistentes, e acreditam em “outra escola, e vamos lutar por ela”.

O texto de Pacheco é forte e instigante, recomendo a leitura a todos que procuram bom senso e traquejo com a escrita. O autor levanta o importante questionamento quanto à comodidade e a forte cultura de padronizar o ensino nas instituições escolares. Se não levarmos em consideração que cada leitor traz consigo os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida, estaremos prejudicando fortemente esse aluno ao padronizar o ensino. E

pior ficará se mantivermos esses hábitos. Pacheco mesmo escreve: “cada escritor é coautor, lê e relê com os olhos que tem, porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”. O texto é bem colocado e leva o leitor a reflexão sobre como nossos educadores vem se comportando. É importante ressaltar que “respeito” é bom e todo mundo gosta independente da idade que tenha.

Na resenha do *aluno B*, semelhante à estratégia utilizada pelo aluno A, também notamos a concordância com os aspectos composicionais e estilísticos da resenha acadêmica. Além disso, observamos a retomada dos principais aspectos mencionados pelo autor utilizando a chamada do autor (Pacheco, autor) e atribuições das ações por meio do verbo dicendi, fazendo uma interpretação das ações do autor (destaca, declara, deixa claro, descreve), estratégia que visa evidenciar as informações expostas pelo autor.

Já em relação às contrapalavras destacamos no último parágrafo: Já em relação às contrapalavras destacamos no último parágrafo: “*O texto de Pacheco é forte e instigante, recomendo a leitura a todos que procuram bom senso e traquejo com a escrita*” e ; “*O texto é bem colocado e leva o leitor a reflexão sobre como nossos educadores vem se comportando*”, os termos em destaque revelam a opinião do resenhista acerca do estilo de escrita do autor, ao mesmo tempo também demonstram a intencionalidade do leitor, que atribui a leitura como uma estratégia para aprimoramento da escrita, traço esse individual e consoante ao objetivo de leitura do estudante (diferente do objetivo estabelecido da proposta de escrita).

Destacamos também o trecho (último parágrafo) “*O autor levanta o importante questionamento quanto à comodidade e a forte cultura de padronizar o ensino nas instituições escolares*”. Aqui a escolha lexical por ‘comodidade’ e ‘cultura de padronizar’ não foram expostas por Pacheco, entretanto, são evidenciadas pelo resenhista, configurando-se como uma contrapalavra, uma vez que revela opinião sobre o tratamento da linguagem na educação. Além disso, acrescenta: “*Se não levarmos em consideração que cada leitor traz consigo os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida, estaremos prejudicando fortemente esse aluno ao padronizar o ensino*”, momento em que o resenhista se posiciona como professor, ainda em formação ou já atuante com formação no magistério, insere a 1ª pessoa do plural, indica sua parcela de

responsabilidade em relação ao fato. Acrescentando: “*E pior ficará se mantivermos esses hábitos*”.

Em seguida, o resenhista retoma as palavras do autor, expondo: “*O texto é bem colocado e leva o leitor a reflexão sobre como nossos educadores vem se comportando*”, aqui ele se exclui, explorando como “nossos educadores estão se comportando”, logo, seu papel social não é mais de educador, mas sim de resenhista e acadêmico. Por fim assevera: “*É importante ressaltar que “respeito” é bom e todo mundo gosta independente da idade que tenha.*”, informação que remete uma contrapalavra retirada de discursos anteriores, tais como da memória coletiva e discussões realizadas em sala, já que durante uma das aulas anteriores havia sido discutido sobre o respeito que o docente deve ter em relação ao tratamento do ensino, uma vez que o professor assume um compromisso com o aluno durante sua prática docente, logo, configura-se como “ecos e lembranças de outros enunciados” (FIORIN, 2008, p.21). Entretanto, percebemos uma ausência de elos coesivos que permitiriam o encadeamento das informações anteriormente apresentadas. Em relação às contrapalavras, notamos um maior grau posicionamento no texto B em relação ao texto A, uma vez que houve uma reconstrução do discurso de Pacheco, transformando a palavra do outro em palavra minha.

Considerações finais

A partir das considerações observadas neste estudo, podemos compreender que a manifestação da responsividade imediata, por meio de contrapalavras depende diretamente da efetiva interação entre texto – leitor – novo texto, mediada pelo professor, já que será esse diálogo que permitirá a transformação da palavra do outro em palavra minha. Tal acepção vai ao encontro da compreensão de Bakhtin (2003, p.271) de que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de respostas, [...] o ouvinte se torna falante”, fato esse manifestado nas resenhas deste estudo, uma vez que os acadêmicos tornaram-se falantes; e incutiram as suas palavras, por meio do diálogo com a palavra do outro. Cabe destacar que as resenhas analisadas apresentaram características de estilo, conteúdo e estrutura conferidas a este gênero, entretanto, no que se refere à análise manifestação das contrapalavras, enquanto manifestações de responsividade imediata do resenhista em relação ao conteúdo exposto pelo locutor, observamos, que em ambas

produções textuais o acadêmico buscou manifestar sua compreensão responsiva somente no último parágrafo do texto. Logo, as resenhas, em grande parte do tempo focalizaram somente as ideias do autor. Além disso, notamos que se colocar na posição de crítico e avaliador de uma obra ainda é um problema para esses produtores de escrita. Esse fato, provavelmente, deve-se ao desconhecimento científico acerca do assunto abordado no artigo de opinião em questão. Assim, os adjetivos qualificadores da obra são superficiais e não revelam um posicionamento crítico que permita demonstrar sua validade ou não. Contudo, podemos observar o diálogo e manifestação da interação entre o locutor e interlocutor, que partilharam opiniões e juízos de valor revelados durante sua exposição de ideias e contrapalavras, já que por meio da leitura das resenhas podemos identificar marcas individuais trazidas pelo estudante, bem como a incorporação de transformação da palavra do outro.

Assim, percebemos que as manifestações de responsividade imediata (manifestadas no texto reescrito) demonstram exposições de caráter pessoal sobre o conteúdo lido, revelando, concepções sobre o tratamento didático da leitura e da escrita, entretanto não há um aprofundamento ou mesmo exemplos que permitam a expansão desses significados.

Sendo assim, essa proposta relevou a necessidade de cuidado no tratamento e na escolha do material a ser resenhado pelos acadêmicos, pois muitas vezes a resenha acadêmica é tratada de maneira simplista, sem compromisso com a real função social deste gênero, que pressupõe expor criticamente um conteúdo, validando-o ou não. Destarte, é fundamental haver discussões entre os docentes de diferentes disciplinas para que essa seleção leve em consideração o conhecimento prévio necessário para a exposição efetiva em que o aluno tenha o que dizer. Fato esse que corrobora a importância do professor (de todas as disciplinas), enquanto mediador, durante as discussões, a escrita e a reescrita dos textos.

Referências

BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita. [1926]

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

FIORIN, J. L.. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, A. Planejamento sequenciado de aprendizagem: modelos sequências didáticas. In: **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 13, n.1, p. 37-69, jan/jun2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 15. ed. São Paulo: Loiola, 1985.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L S.S. **Resenha**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e Dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org) **O Discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Paulo: Clarez, 2008. p.135-148.

PACHECO, J. A melhor idade. **Revista Educação**, São Paulo, ano 14, n. 157, maio 2010.

NICOLA, R.M.S.; COSTA, S. B. Transposição didática no Ensino Superior: uma experiência com resumo acadêmico e resenha crítica. **Anais do Evento**, Educere, PUCPR, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

STELLA, P. R. Palavra. BRAIT, B. (Org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p.177-190.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE AS TEORIAS LINGUÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS E AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ENSINO

Paulo PEREIRA ⁹⁰

Ilza RIBEIRO ⁹¹

Resumo: Pretende-se relacionar as teorias linguísticas às práticas de ensino de língua. Para tanto, constrói-se breve percurso pelos principais modelos teórico-analíticos de abordagem do objeto de estudo da ciência da linguagem, destacando suas caracterizações salutares. Em seguida, inter-relacionam-se a esses modelos os dois grandes paradigmas das teorias linguísticas contemporâneas: formalismo e funcionalismo. Depois, descrevem-se as três concepções de gramáticas comumente encampadas pelos educadores advindas daqueles dois paradigmas. Conclui-se, então, apontando para a mudança social do papel desses docentes, a partir de uma maior conscientização e diálogo mais amplo entre as teorias linguísticas e as práticas didático-pedagógicas de ensino numa abordagem multipolar. ⁹²

Palavras-chave: Teorias linguísticas; formalismo(s); funcionalismo(s); abordagens didático-pedagógicas; práticas metodológicas de ensino de línguas.

Abstract: *In this article, it is intended to relate the linguistic theories to the teaching and learning practices of language, especially native languages. It builds up a brief journey by the main theoretical and analytical models to approach the object of study of the language sciences, which is the language, highlighting its most wholesome characterizations. After, it inter-relates to these five main models the two main paradigms of contemporary linguistic theories: formalism and functionalism. So, it describes the three concepts of grammars commonly taken over by the teachers/educators of languages in actual practice the act of teaching arising from those two paradigms. It follows, pointing to the changing social role of teachers, from a greater awareness of the need for a broader dialogue between linguistic theories and practices didactic and pedagogical education in a pluralistic approach.*

⁹⁰ Doutorando em Língua e Cultura pelo PPGLinC da UFBA, mestre em Letras e Linguística, bacharel e Licenciado em Letras Vernáculas e Bacharel em Jornalismo pela UFBA.

⁹¹ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura PPGLinC e do Instituto de Letras da UFBA.

⁹²Esse artigo surgiu de um plano de aula construído para a prova de desempenho didático de concurso público para o preenchimento do cargo de professor efetivo de Letras/Linguística dos níveis superior, médio e técnico do Instituto Federal da Bahia (IFBA) em 2010.

Keywords: *Linguistic theories, formalism (s), functionalism (s), didactic and pedagogical approaches, methodological practices of language teaching.*

Introdução

Diferentes abordagens teóricas geram diferentes concepções de metodologias de ensino de línguas. Essa parece ser uma máxima verdadeira facilmente apreensível para os educadores/docentes de língua materna, mas, infelizmente, não a é no local no qual primordialmente deveria sê-la: a sala de aula de língua materna ou nativa – no nosso caso particular do Brasil, de língua portuguesa (PB). Como consequência disso, a distância entre a produção teórico-científica dos Estudos Linguísticos e a prática didático-pedagógica de ensino de idiomas, sejam línguas maternas (L1) ou línguas estrangeiras (L2), vem aumentando cada vez mais. Isso só explicita o desequilíbrio que há na prática docente dos professores/educadores da área (notadamente aqueles dos níveis formais de ensino médio e fundamental) quando o assunto é aplicar plenamente as teorias linguísticas aprendidas em meio ao ambiente acadêmico de formação profissional no exercício efetivo de docência.

Esse artigo discorre justamente acerca desta precípua questão: a necessidade de uma maior aproximação das diversas teorias linguísticas com a prática pedagógica efetiva de ensino-aprendizagem de idiomas, sobretudo de língua materna. Busca também, ainda, ressaltar a importância de uma maior conscientização por parte dos professores/educadores ao escolher ou adotar uma postura didático-metodológica de ensino – entendida essa última como “um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por um feixe de pressupostos” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.63).

O texto, assim, encontra-se dividido em algumas seções com sub-temáticas próprias. Desse modo, discute-se na seção seguinte o porquê de ser ter em mente uma postura didático-pedagógica no ato de ensino-aprendizagem tendo em vista as discussões realizadas no âmbito das diversas teorias linguísticas ao longo do desenvolvimento da ciência da linguagem. Em seguida, apresentam-se as diferentes concepções de *gramáticas* subjacentes às diversas teorias linguísticas, com base no dualismo do pensamento linguístico contemporâneo. Depois, comenta-se acerca das duas grandes concepções teóricas da Linguística Contemporânea para, após, mais

adiante, avaliar os prós e os contras de cada uma das duas correntes generalistas citadas. Na última seção, então, finaliza-se apontando sugestivamente para possíveis posturas teórico-metodológicas dos docentes mais proficuas em sala de aula.

Porque pensar a metodologia do ensino de línguas associada às teorias da linguagem?

A prática docente de ensino-aprendizagem já se constituiu há tempos enquanto um ramo ou uma especificação disciplinar acadêmica própria dentro do âmbito das discussões pedagógico-didáticas e metodológico-pedagógicas da educação. Contudo, fora desse âmbito teórico, em algumas disciplinas de cunho mais propriamente teórico, como a Linguística acadêmica mais tradicional, ocorre, por vezes, uma total desconsideração do fato de que as teorias necessitam ser postas em práticas, consolidando-se ou não empiricamente. Isso, a nosso ver, é o que acontece dentro do âmbito das teorias linguísticas quando se pensa na sua aplicabilidade para as práticas de ensino-aprendizagem de línguas.

Afora algumas discussões, cada vez mais frutíferas, surgidas e postas em pauta pelos principais teóricos das novas ramificações dissidentes da abordagem mais teórica tradicional no campo da disciplina Linguística – a exemplo da Linguística Aplicada –, geralmente, não se tem nesse campo a preocupação de correlacionar o fazer-acadêmico teórico-investigativo à concretização efetiva empírica.⁹³

Tal correlação produz não somente benefícios para ambos os lados, bem como ainda possibilita aos estudos linguísticos, pensado como um Campo Científico (BOURDIEU, 2004), uma capacidade mais ampla de renovação, atualização e consolidação dos seus pressupostos; ou, como afirma, ainda, MOITA LOPES (1998) pensar na relação entre as teorias linguísticas e o ensino-aprendizagem em sala de aula é

⁹³Não quero afirmar com isso que não haja pesquisas que se detenham nas questões do ensino-aprendizagem nos diversificados programas de pós-graduação de Letras, Linguística, Língua, Estudos Linguísticos etc. espalhados pelo Brasil afora. Tão certo, também, não acredito nem defendo que tais programas devem focar ou até mesmo priorizar tais estudos, pois para tanto (e dependendo do enfoque adotado) existem excelentes programas de pós-graduação em educação, didática, metodologias de ensino etc. Contudo, não há como negar que, por vezes (e por sua natureza essencialmente teórica desde seus primórdios, como mencionamos no texto), o campo científico dos estudos linguísticos deixa de lado necessárias questões prático-empíricas,

pensar “nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralinguísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências linguísticas”.

As diferentes concepções de gramáticas como a base do dualismo do pensamento linguístico contemporâneo

A ciência da linguagem moderna nasce como uma disciplina acadêmica fundamentalmente teórica (cf. SAUSSURE, 2006). Talvez neste fato se encontra a explicação para a bifurcação por vezes encontrada na postura de boa parte dos pesquisadores linguistas, filiando-se ou a uma postura investigativa de cunho mais teórico-científico (já, um dia, chamada de linguística teórica) ou a uma linguística de cunho empírico mais recente (denominada de linguística aplicada) (LYONS, 1981, p.44). Assim, pensando no desenvolvimento histórico das ciências da linguagem, podem-se delimitar as seguintes fases que são comumente estabelecidas e suas diferentes concepções do objeto de estudo *língua*, aqui denominadas de *gramáticas*:

- Gramática tradicional
- Gramática histórico-comparativa
- Gramática estrutural
- Gramática gerativa
- Gramática cognitivo-funcional

Cada uma dessas diferentes concepções de gramática – compreendida na concepção empregada aqui como “o conjunto das interpretações e descrições acerca do funcionamento da língua” (MARTELOTTA, 2009, p.44) – possui uma definição particular do objeto de estudo *língua*, que representa um ponto de vista analítico específico do objeto, e que conduz à pluralidade das diferentes abordagens e compreensões da linguagem. Assim, tem-se como caracterização de cada uma daquelas concepções anteriores acima o seguinte quadro:

as quais podem auxiliar e muito no entendimento mais amplo do funcionamento das línguas naturais como um todo.

a. Gramática tradicional

- Língua com uso limitado pela norma
- Foco na análise sintática
- Noção de certo e errado
- Preocupação com o uso ideal da linguagem
- Construções linguísticas descontextualizadas
- Modelos linguísticos baseados no uso literário
- Ensino prescritivo

b. Gramática histórico-comparativa

- Método comparativo
- Noção de língua originária/língua ancestral
- Noção de família linguística
- Visão estritamente interna da língua (intralinguística)
- Neogramáticos e a ressalva do caráter mutável da língua
- Ênfase na estrutura interna da língua
- Tese do relativismo linguístico

c. Gramática estruturalista

- Língua como sistema autônomo
- Sistema composto por partes interdependentes formando um conjunto solidário
- Sistema linguístico organizado a partir de leis próprias subjacentes a seus elementos componentes
- Foco na análise intralinguística
- Foco nas redes de relações internas dos elementos (análise imanentista)
- Método indutivo- descritivo
- Análise particular das línguas, não universalista

d. Gramática gerativa

- Criatividade linguística
- Hipótese universalista
- Visão biológico-evolucionista
- Redução drástica do papel do estímulo externo (fatores extralinguísticos)
- Princípio da modularidade da mente
- Foco nas reduções internas da língua (exclusão dos fatores extralinguísticos)
- Visão sistêmico-universalista
- Permanência da visão estruturalista da linguagem

e. Gramática cognitivo-funcional:

- Foca na pluralidade do uso da língua para a compreensão dos fenômenos linguísticos
- Foco, sobretudo, no texto, na interação verbal social e no diálogo nos diferentes contextos comunicativos
- Tem uma visão dinâmico-funcional da língua (língua como instrumento de comunicação)
- Prioriza o contexto discursivo na análise das línguas
- Noção de interdependência entre a gramática e o discurso
- Considera a subjetividade do falante no uso da linguagem
- Amplia a noção de competência das primeiras teorias formais da linguagem (competência comunicativa/discursiva/pragmática)

O dualismo do pensamento linguístico contemporâneo: formalismo(s) e funcionalismo(s)

Essas cinco concepções teóricas de gramáticas (vale relembrar, no sentido de “o conjunto das interpretações e descrições acerca do funcionamento da língua”) da história do desenvolvimento das teorias linguísticas apontadas e de maneira sumária descritas anteriormente coadunam-se, contemporaneamente, em duas grandes concepções ou escolas teóricas da Linguística: o formalismo e o funcionalismo.

Por formalismo entende-se todo o conjunto de teorias linguísticas que têm como pressupostos básicos visões puramente sistêmicas da linguagem, calcadas em análises internas deste sistema, e de abordagens basicamente dedutivas. Dessa forma, enquadram-se nas teorias formalistas linguísticas todas as seguintes correntes: a sintaxe gerativa *chomskiana*, os demais estudos lógicos da linguagem e os estudos diacrônicos ou sincrônicos estruturalistas cujas abordagens focam exatamente na estrutura interna da língua, quase que desconsiderando, ou melhor, diminuindo a importância dos fatores extralinguísticos em seus estudos (como os estudos de gramaticalização ou de mudança linguística diacrônica ancorados na perspectiva formal gerativista etc.).

Por funcionalismo, compreende-se todo um amplo conjunto de teorias acerca da linguagem cujos pressupostos basilares são a ênfase na influência dos fatores extralinguísticos no comportamento funcional da estrutura interna de um dado sistema linguístico, bem como a visão de variação de normas dos usos vernáculos do idioma (no sentido mais utilizado pela sociolinguística de ocorrência autêntica, espontânea e não formal da língua) que os usuários falantes fazem. Enquadra-se nessa denominação, então, toda uma ampla e variada gama de correntes dos estudos da linguagem atuais: a sociolinguística e a dialectologia; a análise do discurso, da conversação etc.; a crítica genética textual e a linguística textual; a gramaticalização de base mais funcionalista propriamente dita; etc.

De agora em diante chamaremos às abordagens formalistas, a primeira, de estrutural-formalistas e às abordagens funcionalistas, a segunda, de funcional-pragmáticas.

Assim, com base então nesses dois grandes paradigmas das teorias linguísticas atuais – abordagens estrutural-funcionalistas ou funcional-pragmáticas – três outras concepções de gramáticas (no sentido de a estrutura da língua) surgem nas práticas didático-pedagógicas em sala de aula (POSSENTI e ILARI, 1992, *passim*):

- I) Conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente. Esta é definição que vale a pena para as chamadas gramáticas normativas, que se ocupam de variedade padrão de uma língua, e cujo uso na escola levaria os alunos – imagina-se o domínio dessa mesma variante.

II) Conjunto de regras que são seguidas. É esta definição de gramática que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever as línguas como são faladas. Numa perspectiva rigorosamente científica, não cabem considerações sobre como as coisas deveriam ser, mas apenas sobre como são [...].

III) Conjunto de regras internalizadas. Definir “gramática” como um conjunto de regras internalizadas é apenas admitir hipótese de que, para produzir expressões linguísticas, um falante não atua nem por imitação nem por convenção, mas acionando um conhecimento implícito adquirido a comunidade em que vive. Esse conhecimento altamente sistemático é a gramática; ele (o falante, *grifo nosso*) compreende não só o que tradicionalmente se costuma indicar por meio dessa palavra [...], mas também os conhecimentos necessários para dominar os mecanismos e as artimanhas da significação [...].

Os prós e contras de cada abordagem: como fica o professor?

Ambas as grandes concepções paradigmáticas vistas acima apresentam suas vantagens e problemas, seus prós e contras.

Assim, as abordagens que chamamos de estrutural-formalistas têm o ganho de ter um maior êxito no ensino da estrutura interna da língua e um maior êxito na memorização de regras gramaticais normativas propriamente ditas. Contudo, essas mesmas abordagens falham em apresentar aos estudantes uma visão mais ampla, mais dinâmica da linguagem, falham ao desconsiderar as variações decorrentes dos inúmeros contextos sociais diversos de uso que a língua apresenta e, sobretudo, falham ao desconsiderar a perspectiva sócio funcional em suas análises.

Bom exemplo dessa perspectiva de ensino está no exercício (1) a seguir transposto, no qual se solicita aos estudantes realizarem a análise sintática das sentenças (1a), (1b) e (1c) a seguir.

(Exercício de cunho puramente estrutural-formalista)

(1) Realize a análise sintática das sentenças abaixo:

- a. Há alguns expertos tricórdianos na empresa.
- b. As ingênuas balizas nomearam toda a alcateia juíza?
- c. O prazeroso leilão tornou sua pinacoteca valiosíssima!

Porém, para nós, esse exercício contém uma paradoxal função, pois exatamente por desconsiderar as possibilidades sócio funcionais da linguagem com suas normas alheias à norma-padrão ou culta almejada, dentre as quais muito provavelmente encontra-se a norma vernácula da maioria dos estudantes em sala, é que as chances de sucesso do exercício são altamente duvidosas. Afinal de contas, como poderão os estudantes analisar sintaticamente sentenças da norma-culta literária se essa se constitui como totalmente alienígena, esquizofrênica e indiferente à norma que eles carregam consigo e que caracteriza o uso real cotidiano que eles fazem da língua? Como poderão os estudantes almejar alcançar essa norma se esta já lhes é de antemão apresentada como um ideal distante perfeito, alcançável somente pelos mais vultosos escritores do cânone nacional? Como se interessarão os estudantes em desvendar essa norma ideal perfeita e distante se a eles não lhes é ao menos mencionada toda a complexa gama de relações que há entre língua, cultura, sociedade e poder?

No extremo diametralmente oposto, tem-se as abordagens que denominamos de funcional-pragmáticas. Esses tipos de abordagens metodológicas têm a vantagem de fornecerem aos estudantes um ponto de vista de maior consideração da dinamicidade variacional das línguas naturais e da instrumentalidade linguística enquanto veículo de comunicação social e de levar em consideração os diversos contextos de uso em que a língua pode ser empregada na sociedade. Todavia, essas mesmas abordagens falham gravemente ao terem menor êxito no ensino da estrutura interna da língua e na memorização/aprendizagem de regras gramaticais normativas.

Um bom exemplo dessa perspectiva metodológica é o exercício (2) a seguir, no qual é solicitada aos estudantes a mudança dos registros (ou normas) linguísticos a partir das sentenças fornecidas abaixo.

(Exercício de abordagens puramente funcional-pragmáticas)

- (2) Mude as sentenças abaixo de registro linguístico (norma), de acordo com o nível de (in)formalidade delas:
- a. Aos policiais, o menino dissera-lhe toda verdade, sob a ameaça de que o castigassem duramente. (formal para coloquial)
 - b. Pediram-lhe, à Carmem, que fosse embora, sob pena de a punirem (formal para coloquial)
 - c. Ele que disse a ela que você é uma pessoa escrota. (coloquial para formal)

Assim como no exercício anterior, também, este (2a), (2b) e (2c) apresenta paradoxos metodológicos implícitos em si. Como é possível aos estudantes caminhar pelas diferentes normas ou registros linguísticos sem antes ter acesso à estrutura de constituição interna da linguagem? Como os estudantes poderão compreender melhor o conceito de norma e de sua funcionalidade social sem que antes ele compreenda bem que a língua possui uma “arquitetura” sintática, e que essa “arquitetura” sintática modifica-se, ajusta-se e adapta-se de norma para norma, atendendo aos pré-requisitos comunicacionais do contexto discursivo em que ela ocorre ou é empregada? Idealizar um ensino meramente funcional-pragmático voltado para a análise de textos e para a interpretação somente, abstraindo o valor da aprendizagem da norma-padrão/norma-culta social, é tão nocivo à formação intelecto-profissional dos estudantes quanto apresentar-lhes a língua apenas como um abstrato ideal normativo e prescritivo através de exemplos da alta literatura.

Mas, então, se tanto as abordagens estrutural-formalistas quanto as abordagens funcional-pragmáticas (ou sócio-funcionais) apresentam alguns acertos e muitas falhas, qual a melhor prática didático-metodológica pedagógica que o professor de línguas pode adotar com base na correlação com os seus conhecimentos de teorias linguísticas?

Talvez a resposta mais adequada esteja numa postura mediadora, consciente das transformações sociais (políticas, culturais, educacionais, tecnológicas, econômicas etc.) do mundo contemporâneo em que se encontra e, portanto, da exigência de uma mudança, também, do papel social do professor de línguas na contemporaneidade. Dominar uma língua, sobretudo sua língua materna, requer mais, hoje, do que simplesmente saber um conjunto de regras prescritivas de valor normativo e de alta consideração estilística entre os falantes. Mais que isso, dominar sua língua materna na

contemporaneidade globalizada requer dos falantes nativos uma compreensão da intrínseca e ampla relação entre a língua, a sociedade e a cultura.

A mudança no papel social do docente de línguas

A mudança no papel social do professor, sugerida aqui por nós, então, perpassa intensamente pela ampla e constante necessidade de atualização e reciclagem culturais dos docentes. E isso não indo pela perspectiva adotada pelos pedagogos ou teóricos da educação que afirmam que o professor tem de ser um eterno aprendiz ou algo do tipo. Meu texto concentra-se estritamente na perspectiva dos estudos linguísticos, dos estudos do campo que chamei de campo científico das ciências da linguagem. A necessidade, então, de uma constante atualização nos conhecimentos dos docentes ressaltada por nós vem da constatação do fato de que só assim haverá uma repercussão significativa que altere as práticas pedagógicas em sala de aula.

Tal mudança consiste basicamente, sobretudo, em saber reavaliar a função de docência de línguas, abandonando por vez o prescritivismo normativo que nos acompanha desde a invenção das gramáticas na Antiguidade Clássica (NEVES, 2002), sabendo colher de cada uma das diferentes correntes teóricas da Linguística aquilo que melhor se adequa ao ato de ensino-aprendizagem, sabendo mesclar, aproveitar, unir e construir abordagens interdisciplinares que se adaptem bem aos tempos multiculturais e globalizados dos tempos contemporâneos.

Nesse novo papel do docente de línguas, três passos podem ser seguidos, partindo de toda a discussão prévia que se realizou há pouco em nosso texto:

- Não mais ensinar “gramática” (no sentido I anterior apresentado na seção 4), mas ensinar que todo ser humano possui uma “gramática” (no sentido III anterior da seção 4), a qual sofre alterações na maneira como o falante a usa, com bases nas diversas *normas* linguísticas sociais e nos diferentes contextos comunicativos (gramática na concepção II anterior da seção 4).
- Isto é, ensinar que a língua, que é uma capacidade inata única dos homens, apresenta-se sob a face de diferentes *normas sociais*, todas igualmente legítimas em suas comunidades de fala, mas que cumprem, também, diferentes

funções na comunicação social cotidiana e são adequadas em diferentes contextos de interação social.

- Enfim, quanto à questão do registro linguístico a ser trabalhado nas escolas concordamos com o que se propõe em NEVES (2002, p.331), é “a defesa da norma culta padrão e o respeito ao registro (popular) do aluno.” Ou seja, *instrumentalizar* a língua, para que o estudante saiba utilizá-la adequadamente aos diversos contextos sociais como instrumento social de comunicação, de emancipação política e exercício da cidadania.

Assim, o ensino da norma-padrão/norma-culta, aliado ao ensino do respeito à diversidade dialetal linguística, com base, principalmente, numa abordagem didático-metodológica pluralista que demonstre a inter-relação intrínseca existente entre a língua, a sociedade e a cultura, parece ser a perspectiva mais abrangente e eficaz plausível nas práticas pedagógicas em questão. Assim, o aluno, *empodeirado* da sua língua materna, poderá buscar integrar-se e interagir-se socialmente, manuseando seu idioma materno para interação social com os demais, desempenhando de maneira mais satisfatória a função de membro civil de sua sociedade e de sua cultura. Assim como, ainda, nas palavras de ALMEIDA FILHO (2005, p.63):

A dimensão da linguagem é basilar por servir a todas as outras áreas de estudos do currículo. Ela constrói a experiência de (re)conhecer os fenômenos da natureza, os fenômenos sociais e bastante da experiência com as dimensões, formas, quantificações e os cálculos numéricos. Nesse sentido ela é macro curricular. É através da sua ação e das representações que articula que permite aos escolarizados a grande (re)construção do conhecimento nas áreas curriculares (e eventualmente nas disciplinas), no âmbito da cultura e geral, portanto, e no âmbito do auto conhecimento (dando conta de quem se é, do que se deve ou não fazer para a felicidade pessoal e o bem-estar coletivo). Trabalhar para desenvolver capacidade da linguagem significa contribuir fundamentalmente para o sucesso da escolarização.

Conclusão

Vimos antes, então, que o desenvolvimento da Linguística enquanto um campo científico autônomo perpassa por diferentes concepções do seu objeto precípuo de

análise: as línguas naturais. A essas diferentes concepções metodológico-teóricas denominou-se gramáticas. As diversas concepções linguísticas de gramáticas, por sua vez, levam às duas grandes correntes da Linguística Contemporânea, que, em certa medida, conduzem a posturas didático-pedagógicas específicas e contrárias em sala de aula.

Concluimos, assim, assinalando a necessidade de um maior diálogo entre os modelos teóricos forjados no âmbito acadêmico e a prática docente efetiva. Tal diálogo, contudo, necessita ter por base uma perspectiva pluralista do ensino de língua, condizente com as novas configurações sócio-histórico-culturais do mundo contemporâneo globalizado.

Lecionar uma língua, notadamente a língua materna, então, sob essa ótica de análise, deve ser visto com um exercício de *empoderamento* ou *autonomização* dos estudantes, fazendo-os enxergar os ganhos sociais empíricos que o domínio da linguagem, em suas diferentes nuances e variações, traz para a comunicação social e à sua vida em diferentes setores (pessoal, profissional, comunitária etc.) em sociedade.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes editores e ArteLíngua, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. In: _____. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: KIRST, M. H. B.; CLEMENTE, *et alli*. **Linguística aplicada ao ensino de português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Bally, Charles e Sechehaye, Albert (Orgs.). Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

O QUE LEEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Rosana Mara KOERNER⁹⁴

Leila Mattos SOMBRIO⁹⁵

Resumo: Serão apresentados resultados de uma pesquisa feita com 116 professores da Educação Infantil acerca de suas práticas de leitura: o que costumam ler, a frequência de leitura e se se consideram leitores. Os dados foram obtidos por meio de questionário, caracterizando a pesquisa como do tipo *survey*. Os resultados indicaram jornais e revistas como os materiais de leitura mais lidos pelos professores, seguidos pelos livros. A maioria lê entre um a cinco livros por ano e 67% dos professores se consideram leitores. Autores que embasaram este trabalho foram: Kleiman (2001), Britto (1998) e Almeida (2001).

Palavras-chave: Professores. Materiais de Leitura. Leitores.

Abstract: *This paper presented results of a survey of 116 kindergarten teachers about their reading practices, which often read, frequently read and consider themselves readers. Data were collected through a questionnaire, characterizing the survey as the survey type. The results indicated newspapers and magazines as reading materials most widely read by teachers, followed by books. Most read between one to five books a year and 67% of teachers consider themselves readers. Authors that supported this work were: Kleiman (2001), Britto (1998) and Almeida (2001).*

Keywords: *Teachers. Reading Materials. Readers.*

⁹⁴ Professora dos Cursos de Letras e de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville-SC, rosanamk@terra.com.br

⁹⁵ Professora do Ensino Fundamental na Escola Internacional da Sociedade Educacional de Santa Catarina - SOCIESC, Joinville - SC aluna do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville-SC, leilocasombrio@hotmail.com.

Introdução

Uma das marcas mais facilmente associadas ao professor é a de um sujeito leitor e, preferencialmente, de um leitor extremamente eficiente. Isto suscita a imagem de um sujeito mergulhado em sua leitura, parcialmente retirado de seu tempo, “viajando” sabe-se lá para onde. Contudo, de uns tempos para cá, tal imagem tem ficado um tanto turvada dada uma desagradável percepção de que o tão sonhado professor leitor esteja sendo substituído por um professor altamente pragmático, cuja função essencial é manter os alunos ocupados. Certa aura de intelectualidade foi substituída por um aspecto de cansaço e enfado, em que o tempo passou a ser um bem precioso. Leitura? Sim, há, em momentos esparsos e desconexos, entrecortada e interrompida pelos muitos afazeres. Ou em longas sessões de correção das atividades realizadas pelos muitos alunos. Certamente que tudo isso não deixaria passar imaculada a imagem do professor como um sujeito leitor, no sentido comum da expressão: alguém que lê literatura de boa qualidade, que constitui parte da cultura legitimada.

Tal constatação tem deixado inquietos muitos pesquisadores da educação, impulsionados por questões de investigação do tipo: “o professor é um não leitor?”; “o que o professor costuma ler?” e “qual a frequência de sua leitura?”. Se tais questões encontraram espaço no campo das pesquisas é porque foram ganhando visibilidade (quase imposta) nas discussões envolvendo formação de professores. Fazem-se presentes também neste trabalho. Inicialmente a temática será contextualizada no campo dos estudos sobre as leituras do professor. Seguem as informações sobre a metodologia da pesquisa e a apresentação dos principais resultados, permeada de reflexões quanto ao que dizem sobre as leituras dos professores. O artigo se encerra com considerações (provisórias) e com as referências.

Alguns estudos

As práticas de leitura de professores têm sido objeto de estudo de várias pesquisas com diferentes vieses. Um levantamento realizado na página virtual da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apresenta no banco de teses 93 dissertações e 15 teses, entre os anos de 2006 e 2010, com os

descritores (expressão exata) “professor leitor” e “professor leitura”. Trata-se de um número bastante significativo que aponta para uma relação que cada vez mais se evidencia: a relação entre o ato de ler e o professor, como agente de promoção da leitura. Não é a mesma relação quando se pensa em outros profissionais. Por ser socialmente considerado como fomentador do hábito de leitura em crianças e jovens, investigar essa relação ganha contornos imensos e sócio-culturalmente determinantes.

Antônio A.G.Batista inicia o capítulo 2, *Os(as) professores(as) são “não-leitores”?*, do livro **Leituras do professor**, organizado por Marildes Marinho, em 1998, respondendo afirmativamente à pergunta proposta no título. Isso, depois de um trecho introdutório no qual relata fatos ligados a uma greve de professores em São Paulo acontecida no final da década de 80. O que é destacado neste trecho é a constrangedora constatação dos erros de escrita cometidos por professores em cartas enviadas à redação de uma revista de circulação nacional, em resposta a um artigo ali publicado que condenava a greve. O autor, para dar tal resposta, baseia-se em variadas percepções, como aquelas veiculadas pela imprensa, presentes no discurso das editoras, ou, ainda, comuns em lamúrias dos formadores, quando se queixam da falta ou da pouca leitura de futuros professores (formação inicial) ou daqueles já atuantes (formação continuada).

Na continuidade do texto, Batista retoma a questão do título e muda a resposta, afirmando que os professores são leitores:

Professores *são*, de fato, leitores: são reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira, vivem numa sociedade que pressiona pelo uso da escrita, exercem uma ocupação que se organiza mesmo em torno de usos da escrita. (BATISTA *in* MARINHO, 1998, p. 29)

Britto, no capítulo subsequente ao de Batista, explora o conceito de leitor, afirmando que ele é vagamente sustentado, impreciso, historicamente estabelecido:

...o *leitor* será alguém que tenha o *hábito de ler*, hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e de reflexão e, acima de tudo, um comportamento individual. (Op.cit., p.66-67)

Trata-se de enxergar mais o sujeito e a sua ação do que focalizar a questão no material lido. Para o autor, isto isola a leitura de seu caráter social, como uma prática de

inserção na cultura letrada. Ser leitor não é ter somente o domínio do código escrito, mas reconhecer-lhe as referências e os significados “...autorizados pelo discurso da escrita.”(Id.ib., p.69) Por esta ótica, o professor é tido pelo autor como *leitor interditado*. Sob tal insígnia, entende que o professor é um leitor já que usa a escrita em diferentes momentos e de diferentes modos, com relativa intensidade, mas também o considera como um não leitor, já que suas práticas de leitura se restringem ao seu fazer pedagógico. É, pois, um excluído da cultura de prestígio.

Também Almeida, em texto que compõe a obra **A formação do professor**, organizada por Angela B. Kleiman (2001), aponta para a exclusão do professor, especialmente aqueles da educação básica, mesmo que seja tido como agente de promoção da cultura letrada. Com base em um trabalho de Guedes-Pinto (2000), Almeida faz referência à “[...] necessidade de legitimação e reconhecimento das leituras das professoras como práticas heterogêneas e plurais[...].” (ALMEIDA *in* KLEIMAN, 2001, p. 119).

Pelo que parece, refletir sobre as práticas de leitura do professor coloca-nos em uma posição bastante difícil: ou estamos ao seu lado, defendendo-o a partir de sua formação, de sua herança familiar, de suas práticas nem sempre legitimadas, ou colocamo-nos à sua frente, com o dedo em riste, reforçando os discursos que correm sobre seu pouco envolvimento com a leitura. Optamos por assumir a primeira posição, mas à luz do que denuncia a segunda, ou seja, reconhecendo que este pouco envolvimento é uma verdade que precisa ser reposicionada: é pouco em relação a quê? De que leitura se trata?

Não há como ignorar as expectativas que, de alguma forma, são atribuídas ao papel do professor, dentre as quais se destaca o papel de “formador” do hábito da leitura em seus alunos. De acordo com pesquisa do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), de 2001, citada por Serra (*In* RIBEIRO, 2004, p.82), o professor foi a pessoa que mais influenciou o gosto pela leitura dos entrevistados, com 37% das respostas. Andrade (2007, p.11), baseando-se em Tardif (1991), diz que: “Tratando-se de ensino de leitura e escrita, [...], é desejável que o professor tenha tais práticas incorporadas em seu horizonte de experiências cotidianas.” Isto lhe conferiria certa autonomia, uma capacidade para a tomada de certas decisões relacionadas ao planejamento das atividades. De acordo com Roldão (2008), o poder de decisão que um profissional detém sobre o seu objeto de trabalho define o seu grau de autonomia. Seria ingênuo

supor que tal autonomia possa ser adquirida tão somente em um curso de formação inicial ou mesmo em atividades de formação continuada. A autonomia relacionada à habilidade de circular por variadas práticas sociais com a escrita envolve o cotidiano deste sujeito, aquilo que faz para inserir-se e participar dos variados eventos que uma sociedade letrada lhe impõe. Em nota de rodapé, Andrade afirma que:

Vários autores vêm chegando a essa conclusão, [...], sobre a necessidade imperiosa de se pensar na inserção do professor em práticas de letramento (das quais ele está excluído) se se quiser que esse profissional compreenda o que vem sendo proposto como objetivos para o ensino da leitura com as crianças e jovens (BATISTA, 1998; BRITO, 1998; PINTO, 2001; KLEIMAN, 2001, para citar apenas alguns). (ANDRADE, 2007, p.11).

Nesse sentido, parece extremamente relevante verificar de quais práticas de letramento este professor participa ou como se vê numa sociedade baseada na escrita. Tal verificação poderá fornecer subsídios significativos para as reflexões que se fazem sobre formação docente.

Percurso metodológico:

Os dados que a seguir serão discutidos fazem parte de um conjunto mais amplo, relativo à pesquisa intitulada **Práticas de letramento de professores da Educação Infantil às licenciaturas**, desenvolvida ao longo de 2011 e 2012. Caracteriza-se por uma pesquisa do tipo *survey*, que tem como objetivo geral: Contribuir para as discussões sobre letramento a partir da investigação quanto às práticas de leitura e escrita nas quais professores de diferentes níveis de ensino estão envolvidos, tanto em sua atividade profissional como em seu dia-a-dia.

Foram distribuídos questionários a professores de variados níveis, selecionados por meio de sorteio, considerando-se as informações passadas pelos órgãos gestores. As questões (19 no total) abrangiam aspectos ligados às práticas de leitura e de escrita dos professores, além de informações de cunho mais geral (formação, tempo de atuação). Antecediam as questões informações relativas à pesquisa (título, objetivo, participantes) e à garantia de sigilo aos respondentes.

Dada a dimensão dos dados, para este artigo serão apresentados os resultados relativos a três questões, voltadas para as práticas de leitura de cunho mais pessoal, dos 116 professores participantes da Educação Infantil, correspondendo a 23% do total de professores⁹⁶ que atendem a este nível, ligados à maior rede pública de ensino na cidade, a maior do Estado de Santa Catarina, com cerca de 500 mil habitantes. Algumas de suas “falas” serão reproduzidas (em itálico) para ilustrar um ou outro aspecto. O envio e a devolução do material foram feitos via malote da Secretaria Municipal de Educação.

A maioria das questões era do tipo aberta, permitindo ao professor se manifestar livremente. De acordo com Diehl e Tatim (2004, p.69), as questões abertas “...permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.” Contudo, tal liberdade cria certa dificuldade no momento da análise já que as respostas podem ser as mais variadas. Assim, optou-se pela segmentação das respostas sempre que isso fosse possível (quando havia referência a mais de um material, por exemplo), considerando cada unidade como referência. Em seguida, as referências foram agrupadas em categorias, de acordo com traços em comum, para tornar possível a reflexão sobre os resultados.

Sobre os entrevistados, pode-se afirmar que são professores experientes que estão atuando na Educação Infantil, já que pouco mais de 70% já têm mais de 5 anos na carreira. Já quando se observam os resultados relativos ao tempo de serviço na série atual, o maior grupo está em fase inicial (pouco mais de 60%). São poucos professores com muita experiência (entre 37 e 38%). Tais resultados indicam que há rotatividade entre as turmas, com o professor circulando por entre as diferentes faixas etárias. Isto amplia suas experiências e lhe dá a dimensão do que seja a Educação Infantil. Por outro lado, dificulta a consolidação de certas práticas, mais adequadas a uma turma do que a outra.

A maioria dos professores é formada em Pedagogia ou Normal Superior e 67% têm curso de pós-graduação, referindo-se à especialização. Isto significa dizer que deram continuidade aos seus estudos após a conclusão do seu curso superior. Somente

⁹⁶ Foram distribuídos 199 questionários, correspondendo a 40% do total (498) de professores deste nível de ensino na Rede Municipal de Ensino. A intenção é que retornasse um número suficiente para completar 25%, o que não aconteceu em nenhum dos níveis considerados. Os professores da Educação Infantil foram os que mais devolveram os questionários.

cinco professores tinham Ensino Médio (ou 2º Grau, como informaram, o que por si só já indica que são formados há mais tempo).

Nem todos os professores atentaram para o detalhe da questão que solicitava que fosse informado o ano de conclusão do curso, o que impede uma análise mais acertada. Contudo, nos números que se formaram, é curioso observar que o período em que mais ocorreram graduações e pós-graduações compreende os anos de 2001 a 2010. Isto indica que a demanda pela continuidade no processo de formação é algo mais recente e que os professores se encontram atentos para tais exigências.

Apresentação e discussão dos resultados:

A primeira questão a ser apresentada é: *O que você costuma ler?* Como cada professor poderia apontar quantos materiais quisesse, foi considerado cada um deles em separado. Disso resultou um total de 422 referências. Apenas dois professores não responderam a esta questão.

As revistas (16%) e os jornais (14%) foram os itens mais citados. Em pesquisa encomendada pelo Instituto Pró-Livro, intitulada **Retratos da Leitura no Brasil**⁹⁷, as revistas também estavam entre os materiais “*que os brasileiros estão lendo*” (com 53%), bem como os jornais (48%). Nesse sentido, os professores parecem seguir a tendência nacional.

No caso dos professores, os livros apareceram em 3º lugar, com 10%. Estão sendo considerados somente aqueles casos em que o professor respondeu usando apenas esta palavra. Excluem-se deste montante, 8% de referências a gêneros literários e 4% à Literatura Infantil. Em uma soma bastante primária, tem-se que mais de 23% das referências foram feitas a livros, ou seja, quase um quarto do total. Se somarmos a isto os 8% relativos às referências a livros da área, a fração sobe para um terço do total. Por estes dados é possível dizer que os professores da Educação Infantil incluem, em suas práticas letradas, a leitura de livros. Atente-se para o uso deliberado da palavra “costuma”, na formulação da questão, com a intenção de incentivar o professor a

⁹⁷ A pesquisa foi executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística e coordenada pelo Observatório do Livro e da Leitura (OLL), com três edições, uma de 2000 e 2001, outra de 2007 e a última, e 2011, envolvendo 5.012 pessoas, em 315 municípios de todo o país. Tais números representaram 93% da população.

informar o que lhe é comum, corriqueiro. É evidente que a ideia sugerida pelo emprego da palavra “costuma” é bastante vaga: ler uma vez por semana determinado material pode ser tido por alguém como costume e por outro, como uma leitura esporádica. De qualquer forma são números que não podem ser ignorados.

É possível afirmar também, que é um professor preocupado com a sua formação profissional, já que 5% das referências foram a material didático-pedagógico, acrescidos de 6% relativos à leitura de revistas educacionais e 1% a documentos da área. Aparentemente é pouco (em torno de 13%), mas ressalta-se que aqui se trata das referências explícitas a leituras da área. É bem provável que muitos dos professores que apenas responderam *livros e revistas* também estivessem se referindo a material da própria área. Houve 6% de referências ligadas a gêneros do ambiente virtual (no qual também se incluem alguns ligados à área, como blogs de Educação Infantil e jornais de educação). Estes resultados apontam para um profissional que busca aperfeiçoar-se em seu campo de trabalho, compreendendo a necessidade da leitura com fins de atualização (ainda que muitos pensem que pelo trabalho se caracterizar como uma lida com crianças pequenas basta basear-se em certo instinto materno).

Material de auto-ajuda representou 2% do total, bem como material religioso 4% (na pesquisa do Instituto Pró-Livro, os livros de auto-ajuda representam 12% entre os *gêneros mais lidos* e os livros religiosos 30%. A Bíblia está no topo da lista, com 42%). Tais resultados indicam que uma parcela dos professores usa a leitura com fins distintos do prazer e do conhecimento profissional, embora tais práticas possam se refletir no fazer pedagógico. Contudo, distingue-se da população em geral, apresentando um comportamento leitor mais voltado para o seu trabalho, o que não acontece com boa parte das profissões, que não exigem leitura constante.

Sobre a segunda questão (*quantos livros você lê, em média, por ano?*), apenas um professor não respondeu. Os resultados apontam para uma variação bastante significativa, indo da leitura de *nenhum* livro até a mais de 200.

Dos 116 professores que responderam ao questionário, 44% afirmaram ler entre 3 a 5 livros por ano e 31%, de 1 a 2 livros. Somando-se tais percentuais (e acrescentando ao 1% que informou não ler nenhum livro), tem-se que mais de 75% dos professores de Educação Infantil apresenta uma média pouco significativa de leitura de livros por ano. Tais dados se assemelham à pesquisa **Retratos da leitura no Brasil** que

aponta 50% dos entrevistados como não-leitores declarados⁹⁸ e que o maior número de não-leitores (30%) está entre os adultos (de 30 a 69 anos). É interessante apresentar outro dado da referida pesquisa: o número de não leitores diminui de acordo com a renda familiar e de acordo com a classe social, ou seja, quanto maior a renda familiar, menor o número de não leitores. Associando estes dados às condições e ao trabalho docente, pode-se cogitar se a causa da baixa frequência de leitura de boa parte dos professores está relacionada ao seu poder aquisitivo, publicamente considerado como baixo. Talvez isto também sirva para justificar a maior ocorrência de leitura de revistas e jornais, aos quais muitos têm acesso no local de trabalho, sem necessidade, portanto, de desembolso.

É preciso considerar que a questão da pesquisa com os professores da Educação Infantil mencionava apenas livros, o que pode deixar de fora uma ampla gama de possibilidades de textos não necessariamente contidos sob tal formato. Tanto é que 9% das respostas apontavam para tal situação com frases como: “*Cinco além de textos, apostilas referente a educação.*” (sic) e “*Nenhum, apenas materiais diversos.*” Parece que estes professores perceberam que o leitor não se faz somente com livros, mas também com outros gêneros. E isto ganha um sentido particularmente significativo quando se pensa em literatura, como pode ser observado na seguinte resposta: “*Literatura 2 em média, mas realizo diversas leituras para informações e pesquisa.*”

Talvez já esteja na base de tais respostas uma nítida noção dos vários gêneros discursivos que circulam na sociedade e aos quais os professores também têm acesso. Parece que o professor quer emergir da tão propalada crítica que lhe é feita, acusando-o de não ler clássicos da literatura, reconhecendo-o como um excluído da cultura legitimada. O “*mas*” da resposta citada acima funciona mais do que nunca como uma conjunção adversativa, dizendo claramente: “*Posso não ler literatura, mas leio muita outra coisa.*”

⁹⁸ Que não leram um livro nos três meses anteriores a pesquisa, conforme consta na p. 47, do texto publicado pela internet.

Curiosa foi a resposta de dois professores que afirmaram ler mais de 200 livros já que praticam a leitura de livros infantis para os seus alunos todos os dias: “220 livros pois, leio todos os dias para meus alunos” (sic) serve como exemplo. Certamente que não deixa de ser leitura! Contudo, em que medida poderia ser contabilizada como leitura pessoal (dirigida para o público adulto)? Vale questionar acerca da intencionalidade destes professores ao dar tal resposta, ainda mais considerando a questão. Não havia indicação para que o professor relacionasse a atividade de leitura ao seu fazer pedagógico; contudo, também não o isentava de considerá-la. O que tais respostas traduzem? Talvez os professores quisessem evidenciar a sua intensa prática de leitura em sala de aula e tenham sido conduzidos a isto pelo título e objetivo da pesquisa apresentado em um texto introdutório ao questionário. Ou, ainda, tenham pretendido “esconder” sua baixa média de leitura de ordem mais pessoal em um expressivo número ligado à sua sala de aula. Ou, talvez, tenham deixado claro que consideram qualquer tipo de atividade de leitura como leitura, ainda que a repitam todos os anos (como é o caso dos livros que compõem uma espécie de biblioteca da sala de aula).

Relacionando tais resultados com aqueles obtidos na questão anterior, quando os livros constituíam-se em um terço dos materiais de leitura, pode-se concluir que os livros são o material privilegiado, mas com leitura de baixa frequência. Talvez pelo maior esforço que a tarefa exige, demandando um tempo mais prolongado e uma concentração mais focada, diferente do que é necessário na leitura de revistas e jornais, de leitura rápida e extremamente seletiva. Estamos diante de um professor cansado pelo acúmulo de tarefas diárias, sem disposição para uma tarefa mais densa como a leitura de um livro. Os resultados da próxima questão poderão auxiliar na compreensão desse fenômeno.

É preciso ressaltar que pouco mais de 14% dos professores apresentaram uma média razoável de leitura de livros. Valeria investigar como tal resultado é fruto de algum investimento na formação de tais professores e como isto se reflete no seu fazer pedagógico.

Intrigantes são algumas respostas que servem como indício, aqui e acolá, da imagem que o próprio professor tem de si. Um professor simplesmente respondeu que “*lia mais antigamente*”. Outro, ao afirmar que lia um livro por ano, acrescentou, entre parênteses, a expressão “*Que vergonha!*”. São manifestações claras e honestas do reconhecimento de que o número apresentado não corresponde, supostamente, ao

número esperado. Kleiman (2001, p.42-3) acusa de cruel o fato de que "...a escolaridade teria servido para conscientizá-las [as professoras] sobre o que ainda lhes falta para serem legitimadas como leitoras e usuárias competentes da escrita." Estas respostas destoam daquelas mencionadas mais acima, em que alguns professores indicavam que liam outros materiais, além de livros. Parece que, nesse caso, o professor ainda se encontra sob o jugo dos discursos que apregoam as benesses de uma cultura tida como legitimada e reconhece esta sua condição diante de uma questão de pesquisa sobre letramento.

A última questão a ser aqui apresentada é: *Você se considera um(a) leitor(a)? Por quê?* A maioria dos professores respondeu categoricamente com um "sim" (67%). Outros 2% não responderam a questão. E outros 20% afirmaram não se reconhecer como leitores. Alguns relutaram em responder de forma categórica e optaram por respostas que ficassem como um meio termo: "Na medida do possível"; "Mal leitor"; "Pouco"; "Ainda não" ou "Poderia ser mais". Somando-se todas as ocorrências de tais respostas, tem-se um total de 9% dos professores.

Apesar de a média de livros lidos em um ano ter apontado para números pouco significativos, os professores se veem como leitores. Talvez estejam considerando outros materiais de leitura, não previstos naquela questão, como já cogitado acima. E isto nos remete à complexa definição sobre o que é ser leitor, já abordada na parte inicial deste texto.

Na esteira das mesmas reflexões, o reverso da moeda é igualmente verdadeiro. Ou seja, os 24 professores que não se consideram leitores talvez tenham como parâmetro a imagem de alguém que está envolvido com leitura a maior parte do tempo (livre), ou alguém que lê Literatura, de preferência os clássicos. Estão, portanto, mais próximos do que Britto apontou como sendo uma concepção um tanto individualista do que seja ser leitor. Quais os efeitos que tal visão de si mesmos pode trazer sobre o seu fazer pedagógico?

Particularmente significativas são as respostas em que o professor reconhece que lê pouco, que poderia ler mais (7 professores). Com base em que fazem este reconhecimento? A resposta parece funcionar como uma espécie de *mea culpa*, em que o professor já antevê a possível análise que será feita de seu questionário (possivelmente muitos respondentes tenham sido alunos de uma das pesquisadoras no Curso de Pedagogia).

As justificativas apresentadas pelos 78 professores que responderam com um “sim” foram segmentadas conforme os vários motivos arrolados, aqui denominados como *referências*. Foram 123 referências.

Infelizmente a maioria (21%) não apresentou uma resposta clara, justificando-se de forma vaga, como em “*Sempre estou lendo*”, ou “*Entendo o que leio*” (parece sugerir que se sente autorizado a se considerar como leitor pela capacidade de compreensão do texto, em oposição à ideia da mera decodificação). O professor se reconhece como leitor, mas não sabe dizer de forma objetiva a base para tal reconhecimento. Apenas sabe que é leitor, como se fosse algo que lhe é inerente, não só como professor (“*Indispensável para o professor*”), mas como pessoa (“*Sinto falta quando não leio*”).

Em 17% das referências, os professores afirmaram que se consideram leitores por estarem constantemente buscando material que se aplica ao seu trabalho, com uma concepção aparentemente mais ampla de leitura, que envolve não só exemplares do domínio literário. Especialmente em situação de formação continuada (situação de muitos dos professores), a exigência de leitura é bastante elevada.

No caso daqueles que responderam “não”, boa parte das justificativas indiciavam a sua compreensão do que seria o leitor ideal: “*Não, acho que para me considerar uma leitora teria que ler mais.*” São respostas que apontam para a quantidade de leitura e, até, para uma postura apaixonada: “*Não, do meu ponto de vista um leitor vive em função da leitura não descrita do livro, sempre tem um livro na mão*” [sic] Ou nitidamente associada à função de professor, como alguém que deveria ler muito: “*Não porque acho que, como professora, deveria ler mais.*” Ou, ainda, uma compreensão de leitor como alguém que domina vários gêneros: “*Não, um leitor é aquele que consegue absorver vários livros, as vezes leituras ao mesmo tempo por ex: técnico, romance...*”[sic] São professores que se ressentem de sua condição de leitura insuficiente.

O conjunto de tais respostas parece reforçar a ideia da crueldade apontada por Kleiman (2001). Há uma nítida e severa autocrítica ao próprio desempenho como leitor. Quais os fatores que estariam contribuindo para o estabelecimento de tal autocrítica?

Dentre as principais justificativas, o tempo parece ser o maior vilão, com 25% das referências, tendo sido a mais recorrente. No caso do professor, é bastante compreensível tal resposta, uma vez que muitas vezes apresenta dupla jornada de

trabalho e tendo ainda que dispor de tempo para preparar as atividades (ainda mais no caso da Educação Infantil). Três professores foram explícitos ao afirmar que são impedidos de ler em função do cansaço e/ou dos afazeres pessoais: “*Não. Apesar de gostar muito de ler chego em casa cansada e com atividades que acabo levando para terminar em casa.*” Não há como ignorar tais justificativas! Elas estão pautadas em sentimentos reais, muitas vezes esquecidos em discursos apaixonados sobre a formação do hábito da leitura. Como trabalhar com tais realidades em cursos de formação de professores? Que brechas encontrar para que possam desfrutar da leitura?

Quatro professores foram bastante francos ao afirmar que não gostam e/ou não têm interesse e outros três, que não têm o hábito. Assumem com coragem a condição de professores que não leem e, mais que isso, não gostam de ler, em claro posicionamento frente ao discurso hegemônico de que o professor deve ser alguém que gosta de ler. Podem ser respostas defensivas ao discurso acima mencionado, que parece ressoar em sua consciência de professor.

Algumas poucas respostas indicam dificuldades de processamento da leitura, como interpretação ou relacionadas à aquisição. É preciso ter em mente que antes de serem professores, foram alunos e que como tais sujeitos às mesmas condições de escolarização impostas a outros profissionais. Assim, não há como deixar de pressupor que também tenham passado por dificuldades geradas pelo próprio processo ensino-aprendizagem da leitura.

Considerações finais

O conjunto das respostas dos professores tornou possível algumas reflexões sobre suas práticas de leitura. Todas elas, no entanto, orbitam a questão do que é ser um leitor, ou, melhor, um professor leitor. A média de leitura de livros (entre 1 a 5 livros por ano) pode precipitadamente conduzir à conclusão de que é pouco significativa. Contudo, em outras questões, foi possível perceber que os professores leem outros materiais, muitos deles relacionados à sua atividade profissional. A baixa frequência de livros lidos se contrapõe à alta porcentagem dos que se reconhecem como leitores, embora alguns deles tenham reconhecido que precisam melhorar suas práticas. Ao que parece, os professores compreendem que um leitor não se constitui apenas com livros.

A pesquisa apontou o jornal e a revista como sendo os materiais de leitura mais

lidos pelos professores entrevistados. Talvez sejam leituras muito mais necessárias para o momento que o professor vive ou, como diz Kleiman (2001, p. 43), podem ser “práticas contextualmente situadas [...], a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita *para* o trabalho e *no* contexto do trabalho...” (Grifos da autora).

Percebe-se que não é mesmo tão simples explicitar os parâmetros que permitem dizer se alguém é ou não leitor. Ainda mais se considerarmos a significativa difusão de materiais escritos à disposição, nos mais variados portadores. Para um professor cujos pais são analfabetos, ler quatro livros por ano, em média, já o torna um leitor. Quais os parâmetros que devem ser seguidos: acadêmicos? Familiares? Sociais? Culturais? Certamente que há muito a ser discutido sobre tal questão.

Pelo exposto, faz-se necessário descobrir este professor, conhecer suas práticas de leitura, suas heranças, perceber suas lacunas e fugir das generalizações, mesmo reconhecendo que o “...que as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto. Não tratam realmente do desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida.” (ANDRÉ, 2010, p.116-117) E assim como vale para qualquer profissão, o professor deve ampliar suas práticas, aperfeiçoá-las, repensar outras, abandonar algumas...

Referências

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, número 3, p.174-181, set./dez/ 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Org.s) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Org.s) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisitada**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SERRA, Políticas de promoção da leitura. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. 2.ed.. São Paulo: Global, 2004.

O TEXTO COMO UNIDADE DE SENTIDO: BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA INTERATIVA EM SALA DE AULA

Manoel Francisco GUARANHA⁹⁹

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de leitura de artigo de opinião, aplicada em uma sala de aula do primeiro semestre de um curso de graduação superior tecnológico, com a finalidade de verificar a competência de leitura desses sujeitos e refletir sobre estratégias de trabalho em classe para melhorar a habilidade de leitura dos alunos. As estratégias têm como base a articulação de texto, gramática e léxico, a dimensão argumentativa e o “objetivo enunciativo” do gênero em questão.

Palavras-chave: Leitura. Texto e Ensino; Gênero Argumentativo.

Abstract: *This work presents the results of a research on reading of an opinion article conducted within a 1st semester class of a technological graduation course in order to verify students' reading competence and reflect upon didactical strategies that could improve the students' reading abilities. These strategies are based on text, grammatical and lexical articulation, on the argumentative dimension and on the “enunciative objective” of opinion article genre.*

Keywords: *Reading. Text and Teaching. Argumentative Genre.*

Introdução

Este trabalho está inserido no projeto de pesquisa *Gramática, texto e argumentação para a prática de leitura e escrita* do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Linguística, da Universidade Cruzeiro do Sul, cuja área de concentração é “Teorias e práticas discursivas: leitura e escrita”. O projeto tem como meta o desenvolvimento de materiais para a prática de leitura e escrita de textos com alunos de

⁹⁹ Professor Doutor do Programa de Mestrado em Linguística e do curso de Graduação em Letras da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: manoel.guaranha@cruzeirosul.edu.br. Professor Doutor da disciplina de Comunicação Empresarial da FATEC – Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

graduação, visando à compreensão dos fenômenos linguísticos e textuais, articulando texto, gramática e léxico.

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento de estratégias pedagógicas que propiciem aos alunos de graduação o desenvolvimento das competências linguística e, conseqüentemente, comunicativa por meio de um processo de leitura proficiente. Para tanto, foi aplicado um teste de leitura em uma turma de trinta e três alunos ingressantes no primeiro semestre de um curso de graduação tecnológica, elaborado a partir de um texto argumentativo, pertencente ao gênero artigo de opinião, de autoria de Hélio Schwartsman, publicado no **Jornal Folha de São Paulo**, na seção *Opinião*, em 17/08/2012.

O critério de seleção desse texto deveu-se ao fato de ele constituir um exemplo clássico de material linguístico que apresenta, de modo mais evidente, uma clara proposição e a sustentação dela por meio de argumentos, geralmente bem articulados e consistentes, além de constituir material de grande circulação, tratando de um tema ligado ao cotidiano da maioria das pessoas, que é o ato de presentear alguém.

A partir desse material foram elaboradas questões que buscaram aferir o grau de compreensão do sentido do texto pelos alunos por meio de perguntas relacionadas a fatos linguísticos como o reconhecimento de mecanismos de coesão textual, tanto de substituição quanto de progressão, bem como de uma pergunta sobre o objetivo do texto para avaliar a capacidade de compreensão global do material.

Neste artigo, em virtude do espaço e dos objetivos do trabalho, serão analisadas algumas respostas à questão sobre o objetivo do texto que mostram diferentes graus de dificuldades de leitura que alunos apresentaram. Apesar de o trabalho destinar um espaço privilegiado a atividades de leitura, acredita-se que o desenvolvimento desta competência contribui significativamente para subsidiar também o desenvolvimento da capacidade de produção de textos coesos, coerentes e adequados às diferentes situações de comunicação nas quais os futuros profissionais estarão inseridos.

A categorização e a análise das respostas têm como fundamentação teórica o conceito de leitor proficiente, entendido como o sujeito que, entre outras habilidades, teria

...se libertado dos hábitos escolares de uma leitura palavra por palavra (ou sílaba por sílaba) e que utilizaria plenamente a capacidade perceptiva que lhe deve permitir, por fixações sucessivas, apreender

de um só lance os blocos gráficos mais importantes [...] que seria capaz de antecipar morfossintaticamente, lexicalmente, semanticamente e retoricamente o que vai ou pode seguir no fio do texto; que teria portanto um poder de previsão; [...] que disporia de estratégias de leitura permitindo acelerar e melhorar o funcionamento do ato lexical utilizando-se justamente das possibilidades de antecipação e alternando tensões e descontrações autorizando uma melhor compreensão de informação(COSTE, 1988, p. 19).

Para isso, são necessárias habilidades que vão além do conhecimento mecânico da gramática normativa tradicional e que levem em conta o texto como unidade de significação, haja vista que:

Numa gramática de texto, a base do texto (sua representação estrutural profunda) é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásticos, sequenciais e textuais figuram sob forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas. As regras de coerência agem sobre a constituição desta cadeia, sendo que as restrições que elas estipulam incidem, portanto, sobre traços lógico(semânticos), isto é, afinal de contas linguísticos. Mostrar-se-á, entretanto, que muitas dessas regras (e portanto também certos aspectos das metarregas que são a sua contrapartida geral) exigem que sejam levados em conta parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação textual.(CHARROLLES, 1988, p. 48)

Com a finalidade de articular texto e discurso, ou seja, escolhas linguísticas a parâmetros pragmáticos recorreu-se ao conceito de gêneros e seus respectivos objetivos enunciativos, conforme construiu Marcuschi (2008), bem como ao estudo da sequência argumentativa feito por Adam (2011). Ambas as propostas serão detalhadas na seção seguinte deste trabalho, quando serão estabelecidos os parâmetros para avaliar as respostas dos alunos.

A pesquisa: os sujeitos, o método e os parâmetros para avaliação das respostas

A pesquisa consistiu em solicitar a trinta e três alunos ingressantes no primeiro ano de um curso superior de tecnologia de uma faculdade do estado de São Paulo que fizessem leitura do texto argumentativo, “Presente Perfeito”, do articulista da **Folha de S. Paulo**, Hélio Schwartsman, publicado na seção *Opinião* do jornal em 04/02/2012 e

formulassem a resposta a uma pergunta: “Qual é o objetivo do texto *Presente Perfeito*”? O texto será transcrito a seguir:

Presente perfeito

SÃO PAULO - Aproveito a chegada do 13º salário e a proximidade do Natal para discutir o presente perfeito. Num mundo perfeitamente racional, ninguém nem pestanejaria antes de presentear seus familiares e amigos com dinheiro vivo.

Em princípio, nada pode ser melhor. Elimina-se o risco de errar, pois o presenteado escolhe o que quiser, e no tamanho certo. Melhor, ele pode juntar recursos de diversas origens e comprar um item mais caro, que ninguém sozinho poderia oferecer-lhe.

Só que o mundo não é um lugar racional. Se você regalar sua mulher com um caríssimo jantar na expectativa de uma noite tórrida de amor, estará sendo romântico. Mas, se ousar oferecer-lhe dinheiro para o mesmo fim, torna-se um simples cafajeste.

Analogamente, você ficará bem se levar um bom vinho para o almoço de Dia das Mães na casa da sogra. Experimente, porém, sacar a carteira e estender-lhe R\$ 200 ao fim da refeição e se tornará "persona non grata" para sempre naquele lar.

Essas incongruências chamaram a atenção de economistas comportamentais que desenvolveram modelos para explicá-las. Aparentemente, vivemos em dois mundos distintos, o das relações sociais e o da economia de mercado. Enquanto o primeiro é regido por valores como amor e lealdade, o segundo tem como marca indexadores monetários e contratos. Sempre que misturamos os dois registros, surgem mal-entendidos.

O economista Dan Ariely vai mais longe e propõe que, no mundo das relações sociais, o presente serve para aliviar culpas: ofereça ao presenteado algo que ele goste, mas acha bobagem comprar, como um jantar naquele restaurante chique ou um perfume um pouco mais caro. O que você está lhe dando, na verdade, é uma licença para ser extravagante.

Segundo Ariely, é esse mecanismo que explica o sucesso de vale-presentes e congêneres, que nada mais são que dinheiro com prazo de validade e restrições de onde pode ser gasto. (SCHWARTSMAN, 2011).

O tempo para a atividade foi fixado em cinquenta minutos e não foram dadas informações adicionais, pois o objetivo era verificar as habilidades de leitura e produção textual que os alunos trouxeram dos ensinamentos fundamental e médio com a finalidade de desenvolver estratégias para um trabalho mais eficiente e ajustado às necessidades da turma na disciplina de Comunicação Empresarial ao longo do semestre letivo.

O critério para se estabelecer qual seria o objetivo do artigo “Presente Perfeito” levou em consideração o conceito de gênero tal como nos apresenta Marcuschi (2008):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos

definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p. 155)

O motivo para a escolha deste conceito em detrimento de outros foi a ideia de que diferentes gêneros servem a diferentes “objetivos enunciativos”, fato que justifica a questão proposta aos alunos sobre o objetivo do texto como forma de identificar em que medida os estudantes têm noção dessa especificidade do gênero. Embora o termo “tese” possa ser empregado para designar o elemento central do texto argumentativo, a pergunta formulada evitou utilizá-lo, preferindo o termo “objetivo” tanto para simplificar o enunciado, despindo-o de conotações mais amplas que poderiam ser imputadas ao conceito “tese”, quanto para verificar em que medida os alunos reconheceriam que o objetivo de um artigo de opinião é a defesa de uma ideia por meio de argumentos.

Para delimitar como seriam avaliadas as respostas, levou-se em consideração que o texto escolhido como *corpus* para a pesquisa trata-se de um objeto do discurso pertencente ao gênero artigo de opinião, que circula, sobretudo, na esfera jornalística e em que predomina a argumentatividade. Sendo assim, as características relativas a sequências argumentativas forneceram subsídios para se chegar a uma resposta padrão com a qual se confrontariam os textos dos alunos. Em uma sequência argumentativa há dois movimentos: “**demonstrar-justificar** uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa”. Nesses movimentos, parte-se de “premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão-asserção” (ADAM, 2011, p.233, grifos do autor).

Esperava-se com isso avaliar a capacidade dos alunos de reconhecerem o objetivo enunciativo do texto e expressá-lo em expressões como: “argumentar em favor de algo”, “defender a ideia de que algo é de tal modo” ou “apresentar argumentos em favor de algo”. Esperava-se, ainda, que os alunos, pela formação que tiveram nos ensinos fundamental e médio não chegassem a fórmulas como “narrar”, “descrever” ou “contar” para iniciar a redação do objetivo do texto.

Admitiu-se também que “expor”, “mostrar” ou “demonstrar”, este último verbo utilizado por Adam (2011) na definição que transcrevemos anteriormente, seriam fórmulas aceitáveis para iniciar a resposta, pois tratam-se de interpretações que relacionam a defesa de uma tese com o ato de pôr em evidência certa ideia. Embora

normalmente vinculados a objetivos de sequências expositivas e descritivas, esses verbos poderiam apresentar consistência uma vez que, por analogia, a “exposição de uma ideia” e até “mostrar ou demonstrar certa ideia” corresponde a “defender uma ideia”.

Pensou-se, ainda, que a formulação da resposta padrão deveria ser bastante específica para que, comparada às respostas dos alunos, oferecesse a possibilidade de classificá-las segundo a proximidade ou o distanciamento desse padrão. Para isso, recorreu-se novamente a Adam (2011), que postula haver em uma sequência argumentativa certos procedimentos que garantem a passagem entre os movimentos de demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese adversa. Tais procedimentos assumem a forma de “argumentos-provas, correspondendo ora ao suporte de uma lei de passagem, ora a microcadeias de argumentos ou a movimentos argumentativos encaixados” (2011, p. 233).

O tema do texto, entendido como o “ponto de partida do enunciado” (ADAM, 2011, p. 93), pode ser identificado, no caso do artigo em questão, já no título e está ligado a uma situação de enunciação proposta pelo enunciador: “a chegada do 13º salário”, por extensão, “a proximidade do Natal”.

O título tem grande relevância na delimitação do tema, por ser considerado “parte importante e componente da mensagem [e por isso] fator estratégico da articulação do texto [...]” (GUIMARÃES, 2006, p.51), já que os títulos “expressam a macroestrutura” e são “chaves para a descodificação da mensagem [...] Enunciados sucintos de qualquer mensagem, sua interpretação deve ser integrada numa leitura global.” (GUIMARÃES, 2006, p.51).

Sendo assim, esperava-se que os alunos identificassem o “enunciado sucinto” “Presente perfeito” como sendo o tema do artigo. Esse dado é retomado no primeiro período do artigo, ancorado em uma situação de enunciação, a chegada do Natal, e retomado no segundo período por meio do mecanismo de coesão, que no co(n)texto é um sinônimo: “dinheiro vivo”.

A proposição inicial do texto, “Num mundo perfeitamente racional, ninguém nem pestanejaria antes de presentear amigos e familiares com dinheiro vivo”, pode ser dividida em duas partes baseadas em pressuposições que permitem a seguinte leitura: o mundo não é perfeitamente racional [por isso] as pessoas hesitam em dar dinheiro vivo como presente. Nesse caso, podemos entender a irracionalidade do mundo como uma

causa do fato de as pessoas não se presentear com dinheiro vivo, já que este seria o presente perfeito.

O autor apresenta argumentos em defesa das duas proposições. Para defender a ideia de que dinheiro vivo seria o presente perfeito, elenca dois argumentos: a) Elimina-se o risco de errar, pois o presenteado escolhe o que quiser, e no tamanho certo; e b) ele pode juntar recursos de diversas origens e comprar um item mais caro, que ninguém sozinho poderia oferecer-lhe.

Para sustentar o motivo de as pessoas recusarem-se a fazer algo tão obviamente racional, o sujeito elenca exemplos de irracionalidade extraídos do saber partilhado: a) jantar caríssimo para a mulher na expectativa de uma noite tórrida de amor equivale a romantismo, mas oferecer-lhe dinheiro para o mesmo fim, cafajestada; b) levar um bom vinho para a sogra no almoço do dia das mães equivale a ficar bem, mas oferecer-lhe dinheiro equivale a tornar-se *persona non grata*.

Para dar credibilidade à argumentação, o sujeito busca “modelos comportamentais” estabelecidos por especialistas para chegar à conclusão de que as pessoas usam o ato de presentear como um mecanismo para aliviar culpas.

O texto foi esquematizado como apresentado na figura 1 chegando-se a um enunciado-síntese baseado na lógica proposta pelo enunciador:

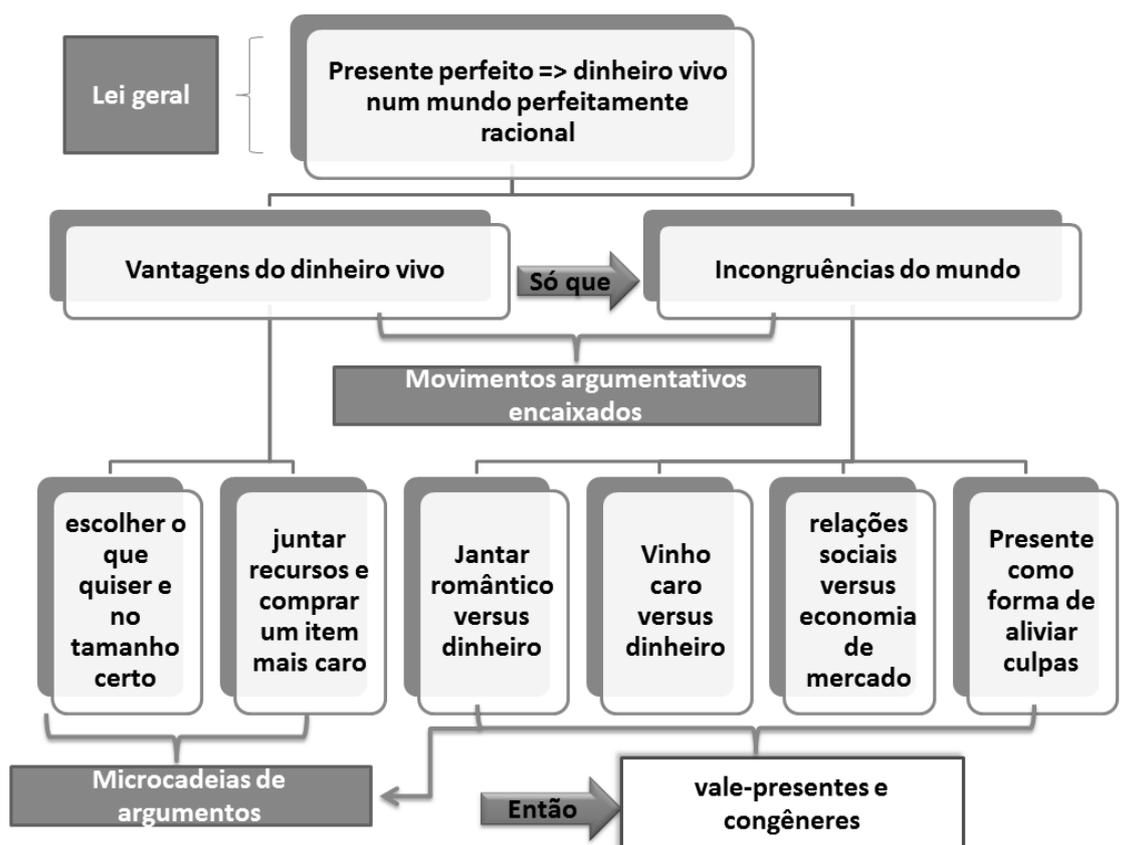


Fig. 1: Esquema do texto *Presente Perfeito*

Recorrendo-se à terminologia proposta por Adam (2011), chegou-se ao esquema apresentado na figura 1, em que há uma lei geral instaurada pelo enunciador: “Em um mundo perfeitamente racional, dinheiro vivo seria o presente perfeito”. Essa lei geral subdivide-se em duas proposições: “o mundo não é perfeitamente racional” e “o presente perfeito é dinheiro vivo”. Para sustentar ambas as proposições, o enunciador cria microcadeias de argumentos encaixadas. Em primeiro lugar, mostra as vantagens do dinheiro vivo como presente elencando dois argumentos; num segundo momento, mostra as incongruências do mundo a partir de experiências pessoais, caso do jantar romântico para a esposa e do vinho caro para a sogra; e também a partir de argumentos de autoridades extraídos de pesquisas feitas por “economistas comportamentais”. A conclusão a que os especialistas chegam sobre os vales-presente e congêneres serve como reforço à argumentação do enunciador.

Após as reflexões precedentes, esperava-se que os alunos identificassem que o objetivo do texto “Presente Perfeito” é defender a ideia de que a melhor forma de presentear as pessoas seria com dinheiro vivo. Seriam aceitas, contudo, variações como: “argumentar em favor da ideia de o dinheiro vivo ser a melhor forma de presentear

as pessoas”; “problematizar a forma de presentear as pessoas propondo o dinheiro vivo como o melhor presente” entre outras. A partir desses parâmetros, foram analisadas as repostas quanto à capacidade de reconhecimento do objetivo enunciativo do texto; quanto à proximidade ou distanciamento que conservaram do tema; quanto à inversão da tese; e quanto ao nível de impressionismo das respostas.

Observações quanto ao reconhecimento do objetivo enunciativo do gênero

Um primeiro resultado da pesquisa revelou que, dos trinta e três alunos, trinta e um deles, 93,93%, têm noção de que a forma adequada para a expressão de um objetivo é um verbo no infinitivo. Um dos alunos deixou a resposta em branco e outro utilizou como resposta um substantivo: “Sugestão sobre a forma de um presente que agrada quem dá mais ainda quem recebe”.

Dos trinta e um alunos que utilizaram verbos no infinitivo como fórmula para iniciar a produção, a maioria, 33,33%, onze deles, utilizaram o verbo “mostrar” nas produções; 9,09%, três deles, utilizaram o verbo explicar; 18,18%, utilizaram os verbos “demonstrar”, “informar” e a expressão “chamar a atenção”, cada um desses verbos e a expressão foram utilizados por dois alunos; e os demais, cada um compondo um percentual de 3,03% do universo pesquisado, utilizaram diferentes verbos: “discutir”, “questionar”, “dar”, “criar”, “direcionar”, “relacionar”, “clarear”, “encontrar”, “estabelecer”, “descrever” e “passar”.

Obeve-se o gráfico a seguir para os verbos:

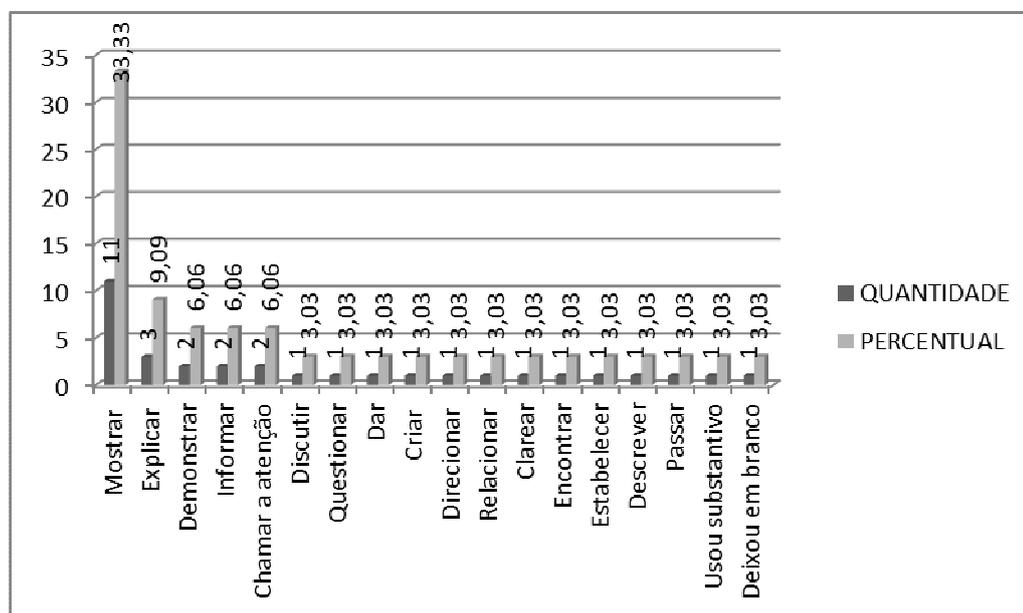


Fig. 2: Gráfico dos objetivos enunciados apontados pelos alunos

A partir desses dados, chegou-se à conclusão de que os alunos compreendem relativamente bem o “objetivo enunciativo” de um artigo de opinião, embora a maioria das respostas não tenha conseguido especificar esse objetivo de modo preciso, como será discutido adiante. Por outro lado, uma parcela significativa das respostas associou o objetivo a elementos de outros gêneros utilizando verbos que sugerem um caráter informativo: “informar”, “passar [para o leitor]”, “clarear”, “explicar”; ou deliberativo: “direcionar”. Esse fenômeno sugere a necessidade de enfatizar aos alunos o reconhecimento de objetivos enunciativos pertinentes aos diversos gêneros utilizados no dia a dia com a finalidade de instrumentalizá-los para que realizem uma leitura mais proficiente.

Considerações sobre as respostas que se aproximaram do parâmetro estabelecido

Das trinta e três produções, apenas três, 9,09% do universo pesquisado, apresentaram respostas consideradas adequadas ao objetivo do texto, de acordo com os critérios estabelecidos. Essas produções iniciam-se com as locuções “[o texto] tenta explicar” e “[o texto procura] Chamar a atenção”:

I - [O texto] Tenta explicar o porquê mesmo [que] o presente ideal seja o dinheiro vivo, nem sempre é possível presentear as pessoas dessa forma.

II – [O texto procura] Chamar a atenção para essa peculiaridade do comportamento humano, que é muitas vezes não aceitar de bom grado o dinheiro que poderia ser muito melhor do que [se] contentar com aquilo que outra pessoa escolhe para dar.

III – [O autor quer]Mostrar ao leitor que presentear alguém com dinheiro vivo é uma boa opção, mas na maioria das vezes a pessoa pode ser mal interpretada, como no exemplo do jantar romântico com a esposa, todo esse comportamento tem explicação segundo os economistas.

Se, por um lado, a produção I revela certa inadequação na identificação do objetivo enunciativo do gênero ao utilizar o verbo “explicar”, por outro, o texto revela certa capacidade de articulação de ideias por parte do aluno por meio da utilização da concessiva “mesmo [que]”, embora ele deixe elíptica a conjunção “que” e inicie a resposta sem recuperar o sujeito que estava no enunciado [o texto]. Desse modo, conclui-se que o aluno captou a ideia principal do artigo de opinião: o presente ideal corresponderia a dinheiro vivo, mas dinheiro vivo é uma forma nem sempre bem vista de presentear. Chama atenção na resposta, ainda, a capacidade que o aluno apresenta de modalizar a informação quando utiliza a expressão “nem sempre”, fenômeno incomum em grande parte das outras respostas.

Já quanto à produção II, há uma adequação maior na identificação do objetivo enunciativo do gênero, pois o aluno usa a expressão “chamar a atenção”. Há também certa capacidade de abstração ao identificar a temática relacionada a uma “peculiaridade do comportamento humano”. Além disso, o aluno utiliza expressão modalizadora “muitas vezes”. Apesar de o sujeito não estar explícito no início da resposta, é possível verificar que o estudante compreendeu, em linhas gerais, o que está em discussão dentro dos aspectos do comportamento humano, bem como soube identificar o recorte do tema: o ato de presentear.

A produção III, por sua vez, fez uma paráfrase relativamente adequada do texto, elencou um dos exemplos utilizados, bem como abordou a explicação dada para o fenômeno, embora não tenha especificado qual seria essa explicação.

Houve duas respostas, equivalentes a 6,06% do universo pesquisado, que se aproximaram do tema, embora com inadequações. São as produções a seguir:

IV - Clarear as ideias e finalidades de presentear, expõe um ponto de vista alternativo propondo e questionando a forma que convencionalmente usamos para agradar/presentear. O texto propõe e discute o assunto explicando questões sociais entre pessoas.

V - Mostrar que ao dar um presente a uma pessoa é um sinal de amor, carinho, amizade, etc, e que se você quiser, ao invés disso, dar à pessoa um valor em dinheiro a pessoa se sentirá ofendida.

A produção IV identificou o objetivo central do artigo, ainda que de forma vaga, ao afirmar que o texto questiona o modo que convencionalmente usamos para “agradar/presentear”. Faltou, contudo, especificar a proposição de que dinheiro vivo seria o presente perfeito. O caráter vago da resposta materializa-se pela falta de progressão em expressões como: “ideias e finalidades”, “propondo e questionando”, “agradar/presentear”, “o texto propõe e discute” e, principalmente, no final: “O texto propõe e discute o assunto explicando questões sociais entre pessoas”.

A produção V também tangenciou o tema ao identificar a ideia de que quando se resolve dar à pessoa um valor em dinheiro, ela se sentirá ofendida. Contudo, a resposta apresenta informações não encontradas no texto, mas decorrentes das impressões do aluno em relação ao ato de presentear: “Mostrar que ao dar um presente a uma pessoa é um sinal de amor, carinho, amizade, etc.”

Considerações sobre respostas que se distanciaram do parâmetro: casos de inversão de tese

Entre as respostas que utilizaram verbos no infinitivo para exprimir o objetivo, a menos adequada foi:

VI- Dar um presente a alguém ou um familiar, mas não um qualquer e muito menos dinheiro vivo, que pode se tornar algo ruim. Dar um presente do qual o presenteado gosta muito, ou seja, o presente perfeito.

Neste caso, observou-se que o aluno apresentou dificuldades de duas ordens: em primeiro lugar, confundiu o objetivo do texto com o do sujeito que o produziu, haja vista que quem poderia dar o presente seria o enunciador, não o enunciado; em segundo lugar, chegou à tese contrária àquela defendida pelo enunciador, haja vista que o aluno

afirmou ter entendido que o texto veicula a ideia de que é ruim presentear alguém com dinheiro vivo.

As produções seguintes, apesar de terem apresentado o objetivo do artigo por meio de um verbo mais adequado que a anterior, têm um denominador comum com a resposta VI pela inversão que fizeram do objetivo do texto, ou seja, a ideia de que o presente não deve ser em forma de dinheiro:

VII - Questionar um comportamento que a sociedade tem em relação a presentear alguém e que este presente não deve estar na forma de dinheiro, pois trará estranhamento.

VIII - Mostrar que dinheiro não é presente perfeito, e sim a intenção que está sendo dada com o presente.

IX - Passar para o leitor a importância de que nem sempre dinheiro significa poder, mostrar que devemos ser flexíveis e adaptáveis às situações correntes.

X - Mostrar ao leitor que o dinheiro nem sempre é a melhor forma de presentear alguém e demonstra que a emoção ainda prevalece.

XI - Demonstrar ao leitor a diferença entre as relações sociais e a economia de mercado, isso significa que existem algumas coisas como por exemplo o sentimento das pessoas, que não se pode comprar com dinheiro.

Nestes casos faltou a esses leitores a competência para identificar a proposição inicial do enunciador que serve para construir o mundo em que ele irá ancorar sua tese: “Num mundo perfeitamente racional, ninguém nem pestanejaria antes de presentear seus familiares e amigos com dinheiro vivo”. Na introdução, o verbo no futuro do pretérito, que se refere a uma ação posterior ao tempo em que se fala, adquire um valor condicional, apoiado no pressuposto de que este mundo de que se fala não é perfeitamente racional, fato que leva as pessoas a hesitarem em presentear familiares e amigos com dinheiro vivo. Acredita-se que se esses alunos tivessem reformulado a asserção do enunciador explicitando a conjunção condicional, “Se este mundo fosse perfeitamente racional, ninguém hesitaria em presentear familiares e amigos com dinheiro vivo”, eles teriam mais chance de formular a tese de modo adequado.

Esses estudantes também tiveram dificuldade para reconhecer o uso do pronome indefinido “ninguém” associado ao advérbio de negação “nem”, cujo sentido é “nenhuma pessoa”, expressão que apresenta uma dupla negação: “ninguém nem”.

Além disso, os estudantes apresentaram problema de repertório lexical deficiente, pois não entenderam o verbo “pestanejar” usado no sentido figurado de “hesitar”, “titubear”, ou “vacilar”, termo este mais usado na contemporaneidade para indicar a ideia de “estar incerto quanto a alguma coisa”. É possível que o uso do verbo “vacilar” facilitasse a compreensão do texto, haja vista que uma busca no site de pesquisas *Google*, feita em 06/07/2012, apresentou 107.000 ocorrências para o verbo “pestanejar”; 173.000 para “hesitar”; 711.000 ocorrências para “titubear” contra 2.409.000 ocorrências para o verbo “vacilar”.

Em três das produções (VIII, X e XI) identificou-se a prevalência das crenças do leitor, ou seja, a expressão daquilo que ele acha politicamente correto dizer acerca do tema de que o texto trata. Essas respostas têm como denominador comum a oposição entre os valores material e afetivo do presente. Em VIII, o aluno refere-se à dicotomia entre valor material versus intenção do ato de presentear; em X, o aluno contrapõe o dinheiro à prevalência da emoção; e em XI, identifica a oposição entre dinheiro e sentimento(s) das pessoas. Esse problema de projeção das expectativas pessoais no texto a ponto de prejudicar a leitura objetiva do tema será tratado mais adiante, pois reaparece em outras produções.

Considerações quanto aos casos de dificuldade de compreensão do tema e respostas impressionistas

Nesta seção foram agrupadas as produções dos alunos que não conseguiram identificar claramente o tema ou que se desviaram dele. Pelo critério estabelecido na seção 1 deste trabalho, foi considerada inadequada a produção a seguir:

XII- Discutir a chegada do 13º salário.

Neste caso, o aluno confundiu o objetivo do texto com a informação contextual que o enunciador apresenta para justificar a pertinência do objeto do discurso: “Aproveito a chegada do 13º salário e a proximidade do Natal para discutir o presente perfeito”. Aqui, embora o aluno tenha procurado o objetivo no primeiro parágrafo, não apresentou competência de leitura para reconhecer o valor do título como “enunciado sucinto” que deve ser integrado à leitura global.

Além disso, não conseguiu formular sua resposta baseada no valor do conector argumentativo da sequência. Para tanto, ele deveria ter consciência de que “Os conectores argumentativos associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados” (ADAM, 2011, p.189). Sendo assim, chegaria à identificação da conjunção final “para” como um conector argumentativo cuja função é explicativa ou justificativa e teria ideia de que o dado apresentado à esquerda da conjunção, “a chegada do 13º salário”, serve como justificativa para o que está apresentado à direita, “discutir o presente perfeito”.

A produção XII evidencia dificuldades de leitura de duas ordens: tanto no nível da reconstrução macrotextual, no que se refere à relação título e texto, quanto à microtextual, no que se refere à identificação dos conectores argumentativos e seus valores.

Nesse grupo de produções que não identificaram o tema ou identificaram-no de modo tangencial encontramos os seguintes textos:

XIII- Mostrar como as pessoas são julgadas pela sua atitude, o que mostra até uma certa ignorância, pois alguns atos podem significar uma coisa e serem julgados como outra.

XIV- O texto tenta criar uma relação entre a emoção e o sentimento das pessoas ao serem lembradas por um gesto de receber um presente, mas relacionando com o capitalismo, ou seja, valor. O texto tenta mostrar a hipocrisia das pessoas ao tentarem mostrar que o valor do presente não importa, sendo que importa sim, pois literalmente em um país capitalista, cada um vale o que tem no bolso.

XV- Demonstrar ao leitor a diferença entre as relações sociais e a economia de mercado, isso significa que existem algumas coisas como por exemplo o sentimento das pessoas, que não se pode comprar com dinheiro.

XVI- Informar aos leitores que o presente perfeito possui duas formas apelativas, a de relações sociais e a econômica, que o presenteado às vezes não precisa, acha extravagante. Mostrar que o presente serve para aliviar culpas, oferecer algo que ele goste, mas não tem coragem de comprar.

XVII- Direcionar o leitor a dois pontos que se relacionam, mudando apenas o sentimento ex: vinho caro para o jantar romântico e pagar R\$ 200 pelo mesmo.

XVIII- Demonstrar como funciona o mecanismo do dinheiro.

XIX- Informar as pessoas de que agradar alguém irá ter um retorno de outra forma.

Em XIII, XV e XVII, os objetivos identificados pelos alunos centraram-se mais nos argumentos do que no tema, pois resgatam a ideia da “confusão de registros” que as pessoas fazem entre os valores abstratos do mundo das relações sociais e os valores concretos do contexto da economia de mercado. Isso explica expressões como em XIII: “alguns atos podem significar uma coisa e serem julgados como outra”; em XV: “existem coisas como por exemplo o sentimento das pessoas, que não pode ser comprado com dinheiro”; e em XVII: “dois pontos que se relacionam, mudando apenas o sentimento”, em que o aluno se refere ao vinho caro, ao jantar e ao valor do vinho. Esta última produção é bastante lacunar e revela dificuldade mais acentuada do sujeito para construir um discurso articulado e, por isso, aproxima-se da produção XVIII, porque identifica como tema aquilo que é parte do argumento, “como funciona o mecanismo do dinheiro”; e da produção XIX pelo caráter impreciso, inespecífico que apresenta e conseqüentemente pela falta de progressão.

Apesar de a dicotomia aparência/essência do ato de presentear ser um dado ligado ao enunciado, esse problema está mais no plano dos argumentos do que no plano da tese. Quando o enunciador afirma que dinheiro vivo seria o presente perfeito, justifica sua ideia apelando para racionalidade como fundamento legítimo que deve reger as relações sociais, contrapondo-a ao sentimentalismo que, na opinião dele, domina essas relações.

Em nome da defesa do racionalismo, o enunciador apresenta argumentos que propõem o desnudamento das intenções daquele que presenteia: o caso de oferecer um jantar à esposa “na expectativa de uma noite tórrida de amor” e o caso de levar um vinho à casa da sogra no dia das Mães. No primeiro exemplo, oferecer dinheiro à mulher seria lido por ela como um ato de rebaixá-la à categoria de prostituta em lugar de esposa; no segundo, oferecer dinheiro à sogra seria lido por ela como o ato de conferir-lhe categoria de cozinheira em lugar de mãe.

Para detectar o tom irônico desses argumentos é necessário certo conhecimento do mundo sobre contextos que colocam pessoas em situação delicada. O adjetivo “tórrida”, que qualifica a noite de amor desejada pelo marido, associado à ideia de relacionamento conjugal resgata uma série de questões sobre as relações amorosas estáveis e duradouras e a rotina que costuma acometê-las, bem como a diferença

comportamental entre homens e mulheres, aqueles mais objetivos de acordo com o senso comum, estas mais ligadas ao sentimento. O almoço do dia das mães na casa da sogra faz com que pensemos no desconforto do genro em território estranho, haja vista certa animosidade que costuma haver entre as pessoas que desempenham esses papéis sociais.

Em ambos os argumentos, o dom materializado por meio de objetos sofisticados, jantar caríssimo e bom vinho, que enobrecem o ato de presentear porque elidem o valor meramente utilitário desta ação, tornando-a não mera retribuição a um favor prestado, mas carregando-a de valores afetivos, são apresentados pelo enunciador como meios de obter vantagens, quer seja a noite tórrida de amor da esposa, quer seja a aceitação por parte da sogra.

O efeito de sentido que dá força a esses argumentos é o fato de o sujeito dirigir-se ao leitor utilizando a forma de tratamento que funciona como segunda pessoa, “você”, instituindo-o como parceiro da enunciação, incluindo-o de forma mais incisiva no texto: “se você regalar sua mulher”, “você ficará bem”. Trata-se de um procedimento retórico que visa a despertar o *pathós* ou as paixões do leitor. Esse tipo de argumento tende a se fixar mais na mente dos leitores apressados ou daqueles que não consideram o tema do objeto do discurso como passível de leitura crítica e aderem a clichês como “homens só pensam em sexo” e “sogra são sempre hostis em relação aos genros”. Isso pode explicar a falta de coerência da produção XIV, que mescla às informações extraídas do texto reflexões pessoais pouco informativas ou sem conexão lógica:

XIV - O texto tenta criar uma relação entre a emoção e o sentimento das pessoas ao serem lembradas por um gesto de receber um presente, mas relacionando com o capitalismo, ou seja, valor. O texto tenta mostrar a hipocrisia das pessoas ao tentarem mostrar que o valor do presente não importa, sendo que importa sim, pois literalmente em um país capitalista, cada um vale o que tem no bolso.

Quando se refere à parelha emoção e sentimento, o aluno parece querer apresentar como elementos antagônicos dois conceitos que são sinônimos. Quando usa a adversativa “mas”, não a articula a uma ideia contrária à anterior, mas complementar.

Além disso, quando usa a expressão retificadora “ou seja” para ampliar o sentido do que considera capitalismo, usa uma metonímia do fenômeno, “valor”, mas sem especificar como “valor material”, o que torna a produção ambígua uma vez que o artigo

fala também de valores como amor e lealdade. Esse fato se repete quando usa a expressão “valor do presente” em lugar de “valor material do presente”.

Essa resposta revela a pouca reflexão com que o aluno constrói o texto. Ao introduzir sua posição, justifica-a utilizando o advérbio “literalmente” no sentido de “absolutamente” e articula sua ideia a uma expressão axiomática recolhida do senso comum conferindo a essa máxima valor de verdade inquestionável: “cada um vale o que tem no bolso”.

Essa resposta baseia-se muito mais em convicções pessoais do leitor formuladas de modo irrefletido a partir de clichês extraídos do contexto em que vive do que na reflexão sobre o que é expresso no texto, uma vez que o artigo de opinião não critica o diretamente o capitalismo nesse aspecto, mas pela incapacidade que as pessoas têm para conviver naturalmente com valores sentimentais e monetários, tentando de algum modo sublimar estes para que não contaminem aqueles.

Respostas de questões objetivas em que os alunos abandonam o texto e constroem um discurso impressionista são muito comuns. Esse fenômeno revela problemas de leitura e pode estar ligado à dificuldade de entender a questão proposta, à dificuldade de entender o texto ou, ainda, às estratégias de construção do sujeito no texto que levam o leitor a sentir-se convidado a expressar suas opiniões ao invés de distanciar-se do enunciado para, objetivamente, parafraseá-lo ou parafrasear alguma parte dele. Isso porque, embora seja louvável a tentativa de se chegar a conclusões pessoais a partir do que se lê, é fato que essas conclusões serão mais consistentes se não forem extraídas de uma leitura apressada.

Considerações finais

A análise das respostas possibilita o desenvolvimento de estratégias de trabalho em classe que podem ampliar a competência leitora dos alunos ingressantes nos cursos de graduação. Embora não sejam receitas, certas práticas desenvolvidas a partir da análise das dificuldades mais comuns propiciam um trabalho produtivo que pode aperfeiçoar a leitura daqueles que se aproximaram das respostas esperadas e suprir as carências dos que apresentam dificuldades mais acentuadas de compreensão dos textos. A seguir serão elencadas algumas das reflexões que podem alicerçar a construção de práticas em sala de aula.

Em primeiro lugar, a escolha do gênero a ser trabalhado é um fator fundamental. Como se tratam de alunos que têm certa maturidade, um gênero complexo como o artigo de opinião atende à necessidade de estimular o desenvolvimento de habilidades comunicativas que esses futuros profissionais deverão desenvolver para terem sucesso no mercado de trabalho, entre elas a necessidade de defender ideias por meio de argumentos consistentes e de desenvolver o espírito crítico para avaliar opiniões de modo objetivo identificando estratégias argumentativas que se constroem por meio de modos de apropriação da língua pelo sujeito. Sendo assim, de cada grupo de respostas, buscou-se extrair subsídios para o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Nos casos em que os alunos se aproximaram da resposta esperada, é possível pensar em exercícios que os sensibilizem para a organização mais precisa das ideias por meio da seleção de termos mais adequados para exprimir o propósito enunciativo do texto. Esses exercícios podem se apoiar nos conceitos de coesão e coerência textuais, sobretudo nestes casos no conceito de progressão e informatividade.

Nos casos de inversão da tese foi possível concluir que seriam necessárias algumas estratégias para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, entre elas a proposta de construção de paráfrases de textos complexos que apresentassem duplas negações. Para se desenvolver essa habilidade de leitura, também neste estágio são importantes os estudos dos mecanismos de coesão textual, principalmente aqueles que são sinônimos, hiperônimos ou hipônimos, pois estes elementos criam no aluno a consciência de que é possível compreender o sentido global de um texto sem compreender o sentido exato de todas as palavras ou que o significado de termos desconhecidos encontram-se no próprio texto, bastando para isso compreender que esse objeto do discurso possui unidade de sentido.

Já nos casos em que houve uma leitura impressionista, o professor deve intervir fazendo uma análise do texto que coloque em relevo as estratégias enunciativas que o sujeito construiu e os efeitos de sentido que elas apresentam, entre essas estratégias está a de tornar impessoais falas que emanam da subjetividade do produtor e de incluir o leitor no texto, tornando-o cúmplice da enunciação. Exemplo disso, no artigo “Presente perfeito”, é o fato de o texto iniciar-se em primeira pessoa: “[Eu] aproveito”; depois generalizar por meio do pronome indefinido “ninguém”; depois indeterminar o sujeito no segundo parágrafo “elimina-se”; depois incluir, por meio do uso da segunda pessoa, o leitor na situação de comunicação: “se você regalar”, “você ficará bem”; para,

finalmente, apresentar a voz da autoridade teoricamente neutra em terceira pessoa, “o economista Dan Ariely”. Percebemos um processo que vai da subjetividade da primeira pessoa à neutralidade da terceira passando pela inclusão do leitor no discurso quando utiliza a segunda pessoa. Analisar criticamente essa categoria da enunciação significa que o leitor irá aderir ao discurso do enunciador apenas se lhe for conveniente, uma vez que é capaz de perceber esse jogo argumentativo e não ser enredado por ele de modo inconsciente.

Esse conjunto de estratégias, a que podem ser acrescentadas outras, tem em vista o desenvolvimento da leitura interativa ao mesmo tempo que parte do pressuposto de que a internalização delas pode melhorar significativamente as produções orais e escritas dos alunos.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A Linguística textual**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHARROLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C., ORLANDI, E.P.; OTONI, P. **O texto: leitura e escrita**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C., ORLANDI, E.P.; OTONI, P. **O texto: leitura e escrita**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SCHWARTSMAN, Hélio. Presente Perfeito. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 dez. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/12809-presente-perfeito.shtml>>. Acesso em 25/08/2012.

PESQUISA SOBRE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Chris Royes SCHARDOSIM¹⁰⁰

Ana Cláudia de SOUZA¹⁰¹

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de fazer um diagnóstico do desempenho em leitura de estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de avaliação elaborada com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA¹⁰²), para examinar a compreensão leitora e as capacidades de recuperação de informações, interpretação, reflexão e inferenciação. As bases teóricas sobre as quais repousa a discussão são provenientes, principalmente, de Dolz e Schneuwly (1999), Scliar-Cabral (1991; 2003; 2010) Scliar-Cabral e Souza (2011), Souza e Garcia (2012).

Palavras-chave: Leitura. Teste de leitura. Ensino Fundamental.

Resumen: Esta investigación fue desarrollada con el objetivo de hacer un diagnóstico del desempeño en lectura de estudiantes de 6º año de Escuela Primaria, a partir de la evaluación con base en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) para examinar la comprensión lectora y las capacidades de recuperación de informaciones, interpretación, reflexión y deducción. Las bases teóricas acerca de las cuales se hace la discusión provienen, principalmente, de Dolz y Schneuwly (1999), Scliar-Cabral (1991; 2003; 2010), Scliar-Cabral y Souza (2011), Souza y Garcia (2012).

Palabras clave: Lectura. Prueba de lectura. Escuela Primaria.

Introdução

De nada adiantam livros, materiais escritos e internet, se não existirem leitores, leitores que tenham se apropriado do sistema de escrita e que possam dar-

¹⁰⁰ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: chrisletras@gmail.com

¹⁰¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: profa.anaclaudiasouza.ufsc@gmail.com

¹⁰² PISA é a sigla para Programme for International Student Assessment.

se à leitura por prazer e/ou por busca ao conhecimento. O analfabetismo funcional é o grande impeditivo no Brasil no encontro entre leitores e letras, entre leitores e textos escritos.

O grave problema de leitura e, por decorrência, de escrita que se manifesta no espaço escolar pode ser percebido por meio de expressões, bastante frequentes, de docentes que reclamam do desconhecimento dos estudantes acerca de interpretação e de produção de textos.

Essas avaliações negativas não partem, porém, apenas da percepção docente. Pesquisas recentes (INAF, 2009; INAF, 2012; OECD, 2002; 2009; PNAD, 2008; PISA, 2000; PISA 2009; SAEB, 2005; SAEB, 2011) apontam que a proficiência em leitura no Brasil está bem abaixo do esperado, aquém daquilo que se considera como suficiente para o efetivo uso do escrito em situações reais de encontro com ele.

Tendo conhecimento desses dados, foi realizada esta pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de leitura cujo objetivo foi fazer um diagnóstico do desempenho de 12 estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental, com base em instrumento elaborado à luz do PISA e aplicado em uma escola pública estadual no município de Florianópolis. Os objetivos específicos foram: verificar a compreensão leitora destes estudantes e as capacidades de recuperação de informações, interpretação, reflexão e inferenciação.

A pesquisa foi desenvolvida pela primeira autora deste artigo durante o Mestrado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Emérita Leonor Scliar-Cabral, ao longo de 2009 e 2010. A segunda autora, orientadora do doutorado – também sobre leitura –, participou da avaliação final da pesquisa realizada no mestrado, bem como da atualização textual deste artigo no que diz respeito à fundamentação e também aos aspectos avaliativos de leitura.

As bases da pesquisa e os índices de avaliação

A pesquisa foi delineada tendo por base testes de leitura desenvolvidos especificamente para este diagnóstico, visando conhecer melhor a natureza do desempenho em leitura do grupo de estudantes analisado considerando as competências implicadas no processo de compreensão do escrito: recuperação de informações, interpretação, inferenciação, reflexão e avaliação.

Como indicadores, foram analisados os dados do Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, que disponibilizaram os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2009; INAF, 2012). O INAF é uma pesquisa, realizada desde 2001, com população de 15 a 64 anos de idade, considerando quatro categorias referentes aos graus de alfabetização, quais sejam: analfabetismo, alfabetismo rudimentar, alfabetismo básico e alfabetismo pleno, sendo os dois últimos considerados alfabetismo funcional¹⁰³.

Visualizam-se, no quadro abaixo, os resultados comparativos de 2001 a 2012. Nota-se que entre 2007 e 2009 houve avanço de 9 pontos percentuais¹⁰⁴ no número de alfabetizados funcionalmente no nível básico. No entanto, não houve alterações entre 2009 e 2012 em nenhuma das categorias, exceto na diminuição de um ponto percentual dos analfabetos.

Figura 1 – Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional

Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
	base	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: Instituto Paulo Montenegro. Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em: 5 nov. 2012.

¹⁰³ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por>. Acesso em: 12 nov. 2012.

¹⁰⁴ Os dados relativos ao ano de 2009 são apresentados com diferenças de percentuais pelo próprio Instituto Paulo Montenegro. Como é possível observar, no espaço dedicado a 2009 (<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por>), os índices são os seguintes: analfabeto: 7%, rudimentar: 20%, básico: 46%, pleno: 27%. Ainda que possivelmente tal diferença não seja estatisticamente significativa, releva apontar o erro de registro do Instituto. Com base nestes percentuais, os cálculos indicados neste texto, devem ser revistos. Todavia, a revisão não nos cabe, uma vez que a divulgação é de responsabilidade do Instituto.

Os resultados de 2009 revelam que houve uma redução na proporção dos chamados "analfabetos absolutos" de 9% para 7% na comparação entre 2007 e 2009, acompanhada por uma queda de cinco pontos percentuais no nível rudimentar, o que amplia consideravelmente a proporção de brasileiros adultos classificados como funcionalmente alfabetizados. O nível básico de alfabetismo segue apresentando um contínuo crescimento, passando, nos últimos anos de avaliação, de 38% para 47%. Já o nível pleno de alfabetismo não mostra crescimento, oscilando dentro da margem de erro da pesquisa e mantendo-se em, aproximadamente, um quarto do total de brasileiros com idade entre 15 e 64 anos. Atenta-se para o fato de que há, ainda, 6% de analfabetos com idade superior a 15 anos, o que é alarmante, principalmente somando os analfabetos funcionais de nível rudimentar, que são 21% em 2012. São, portanto, 27% de analfabetos funcionais no país (SOUZA; GARCIA, 2012).

Já o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um indicador que traz dados relativos ao Ensino Fundamental e Médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa a cada dois anos no 5º ano, no 8º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Analisando os dados de 2005 e 2011, em relação ao 5º ano, em 2005 a média nacional foi de 172,3 pontos, equivalente ao nível 3 (SAEB, 2005). Em 2011 os dados indicam 190,58 pontos, ainda no nível 3, na média nacional (SAEB, 2011). Houve, portanto, algum avanço, mas não o suficiente para ser enquadrado no nível seguinte, que envolve habilidades aprimoradas para a leitura.

A pontuação não tem limite mínimo ou máximo, sendo assim distribuída por pontos de acordo com o nível. Os oito níveis estabelecidos são cumulativos e incluem itens como coerência, coesão, adequação ao gênero, retomada de informações e inferenciação, no qual o nível 1 é o mais baixo, indicando capacidade de localizar informações e o nível 8 o mais alto, no qual os estudantes fazem inferências, relações e compreensões globais:

Figura 2 – Níveis e pontuação do SAEB

Níveis	Proficiência	Níveis	Proficiência
1	125	5	250
2	150	6	300
3	175	7	350
4	200	8	375 ou mais

Fonte: Descrição dos níveis. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2012.

Além dos dados estatísticos sobre o desempenho em leitura, este trabalho fundamenta-se, principalmente, em Dolz e Schneuwly (1999), Scliar-Cabral (1991; 2003; 2010), Scliar-Cabral e Souza (2011), Souza e Garcia (2012). Outros autores também foram consultados, mas neste trabalho serão focados os aspectos teóricos relativos aos testes de leitura realizados.

A atividade de leitura

Após essas considerações sobre os diagnósticos e os testes que serviram de base para os instrumentos elaborados para esta pesquisa, descrevem-se as principais etapas do processamento em leitura, conforme proposta de Scliar-Cabral (2003; 2010), ampliada e explicada em Scliar-Cabral e Souza (2011):

- **Motivação, interesse e propósitos:** Nesta fase inicial, há a preparação para a escolha do texto, ou seja, define-se, de acordo com a motivação, o interesse e os propósitos do estudante e do professor qual texto – de qual gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999), assunto, extensão – será lido.

- **Pré-leitura:** Após definidos os objetivos da leitura e o texto a ser lido, há uma seleção a ser feita, há saberes a serem ativados para o momento da leitura, de modo que possa haver atribuição do sentido adequado às palavras do texto (SCLiar-CABRAL, 2010; SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011). Essa pré-leitura, a partir de pistas do texto, como o título, o resumo, a manchete (em revistas ou

jornais), as ilustrações, entre outros, permite que o leitor acione um ou outro esquema, que seja adequado e relevante à situação.

• **Movimentos do olhar:** Não é um movimento contínuo e linear, ocorrendo por fixações e sacadas. O tempo de fixação em uma palavra será mais curto se o leitor tiver conhecimento prévio sobre ela e se for fácil de identificar e entender (CLIFTON; STAUB; RAYNER, 2007, p. 344). Dependendo do quão alfabetizado é o leitor, a leitura não se dá letra a letra ou palavra a palavra, podendo abarcar trechos.

• **Reconhecimento dos traços das letras e sua articulação:** Este reconhecimento ocorre pela capacidade de perceber a invariância perceptiva (DEHAENE, 2012, p. 32), ou seja, nosso cérebro – mais especificamente a região occípito-temporal ventral esquerda – processa as letras independentemente do tamanho, da posição na palavra, da fonte ou da caixa dos caracteres. O que se percebe é a invariância dos traços que compõem a letra, não importando se está em cursiva, *itálico*, CAIXA ALTA, **negrito**, ou ainda se há aLTerNânCia (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012). Assim, reconhecem-se os grafemas, associados aos fonemas, no processo de decodificação (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 187).

• **Busca lexical:** Após o reconhecimento da palavra, é realizada uma busca no léxico mental, para ocorrer o emparelhamento da forma fonológica de todas as palavras que aprendemos (SCLIAR-CABRAL, 1991). Esse dicionário mental está vinculado à memória semântica, que é de natureza abstrata.

• **Significação básica:** É processada quando há localização no léxico mental (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188).

• **Construção do sentido:** Ocorre a partir da significação básica, mas esta por si só não é suficiente, já que “as palavras podem adquirir sentidos diferentes em determinado texto” (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188). É o momento criativo do leitor, resgatando em sua memória sentidos aprendidos anteriormente e os relacionando ao texto.

• **Inferenciação e recuperação de conhecimento prévio:** Inferenciar implica produzir sentido com base em pistas textuais que, não explicitamente, possibilitam ao leitor produzir sentidos autorizados e relevantes, mas relativamente flexíveis. A inferenciação pode ser de dois tipos: intratextual e

intertextual. A intratextual ocorre a partir das relações dentro do texto: pode-se afirmar que se trata de uma inferenciação *in praesentia*. Já a intertextual ocorre a partir das relações feitas com outros textos ou com conhecimentos anteriores: pode-se afirmar que se trata de uma inferenciação *in absentia* (SCHARDOSIM, 2010b, p. 49).

• **Construção do sentido das frases e do texto:** Depois de atribuídos os sentidos às palavras, eles são articulados no sentido da frase, provisoriamente armazenado na memória de trabalho¹⁰⁵, até que todas as frases sejam processadas, repetindo-se o processo para se chegar à compreensão de todo o texto (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 188).

• **Interpretação do texto:** Para interpretar, é necessária, antes, a compreensão, que implica o acesso às relações simbólicas básicas expressas por meio da escrita. A interpretação exige o acionamento das informações obtidas de outros textos, relacionando ideias possibilitadas pela leitura, envolvendo uma reflexão sobre o conteúdo (SCHARDOSIM, 2010b, p. 59).

• **Retenção:** A retenção consiste em incorporar de forma estruturada os conhecimentos adquiridos na leitura de um texto aos sistemas de memória, aprofundando e ampliando os esquemas cognitivos (SCLIAR-CABRAL, 2010).

• **Avaliação:** Envolve a monitoria de todo o processo de leitura, ocorrendo concomitantemente e também posteriormente, e implicando tomada de medidas para a garantia (ou ao menos a busca) do alcance dos objetivos (SOUZA, 2004; SOUZA; GARCIA, 2012).

Na elaboração e execução dos testes foram consideradas essas etapas, buscando analisar as estratégias e o desempenho dos estudantes. Atem-se para o fato de que o aprendizado não é estanque: resulta de vários cruzamentos, quando se estabelecem relações, sendo necessário um ambiente propício que possibilite o avanço, por exemplo, de retroalimentações múltiplas, para que se conclua satisfatoriamente a leitura. Como esquematiza Terzi (1997, p.15):

¹⁰⁵ “A memória de trabalho [...] caracteriza-se por uma atuação ativa, transformacional e bastante limitada quanto à capacidade, no processamento, manipulação e armazenamento temporários e simultâneos de informação.” (SOUZA; GARCIA, 2012, p. 30)

[...] a leitura não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto. Ao contrário, cada palavra funciona como um índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, que nela se inscrevem: ao lê-la, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória. Esses conhecimentos ativados vão, por sua vez, influenciar a atribuição de significado às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação.

Para que isso ocorra, espera-se que na escola se tenha contato com textos de variados gêneros, para ampliar os esquemas cognitivos. Sabe-se que muitos lidam com pouco material escrito fora da escola, e é a escola o local por excelência para ampliar e aprofundar o conhecimento relativo aos domínios da escrita.

A discussão em torno dos gêneros textuais, da sequência e da transposição didática é grande atualmente. Dolz e Schneuwly (1999, p.7) defendem que o gênero deve ser um instrumento para a mediação da aprendizagem, um “mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”.

Para os fins desse trabalho, importa assinalar que diversos gêneros textuais foram abordados, buscando ampliar o conhecimento dos estudantes quanto às diversas formas de circular a informação. Sobre quais gêneros elencar, na obra de Guimarães *et al.* (2008) foram encontradas sugestões práticas de textos e usos, como o conto, as histórias em quadrinhos, a fábula, a notícia de jornal. Como afirma Rojo (2007, p.207), “a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.”

Os testes de leitura

Por meio de pesquisa diagnóstica, de natureza aplicada, descritiva e quantitativa foram aplicados os instrumentos de pesquisa elaborados para verificar a competência leitora dos estudantes. Controlaram-se as seguintes variáveis: tamanho das alternativas, ordem de dificuldade e tamanho dos textos.

Os testes de leitura foram elaborados pela doutoranda, primeira autora deste artigo, porque até o momento da elaboração dos instrumentos para esta pesquisa não haviam sido encontrados instrumentos de pesquisa para testar a competência leitora com estudantes de 6º ano. Por tratar-se de um instrumento novo, foram feitas duas pesquisas piloto para verificar a adequação do instrumento.

Os objetivos do teste são diagnosticar a competência em leitura, observando a recuperação de informações, a interpretação e a inferenciação. Este instrumento de pesquisa foi elaborado com base nos testes do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) do ano 2000, adequados, porém, quanto à temática, aos gêneros e à complexidade linguística à faixa de desenvolvimento dos participantes avaliados.

O PISA é coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e testa estudantes de 15 anos, período em que, supostamente, está concluída a primeira parte da educação básica obrigatória na maioria dos países, ou seja, está concluído o ensino fundamental. Testar o final do processo, como faz esse Programa há doze anos, traz indicadores pertinentes sobre o contexto educacional. Entretanto, avaliar apenas o resultado final pode não ser suficiente para mensurar o sistema educativo, repensar os métodos e objetivos da educação e elaborar estratégias de intervenção para melhorar o desempenho dos estudantes.

A escolha do 6º ano para realizar a avaliação em leitura se deveu ao fato de não haver pesquisas, até o momento da coleta de dados, específicas que envolvessem tal público, que se encontra próximo à conclusão do ensino fundamental. Os indicadores oficiais (SAEB, INAF e PISA) aplicam, respectivamente, testes de leitura na 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º ano, respectivamente) do Ensino Fundamental, no 3º ano do Ensino Médio e com adultos entre 15 e 64 anos de idade.

Os testes desenvolvidos para esta pesquisa foram elaborados utilizando 6 textos a partir dos quais foram criadas cinco questões cada, totalizando 30 questões. Cada questão continha quatro alternativas, com apenas uma correta. As alternativas foram categorizadas como: certa, chute, cópia e contraditória. E cada

uma das alternativas foi pensada visando analisar uma competência: recuperação de informações, interpretação e inferência.

Na sequência, um exemplo de texto aplicado ao teste (SCHARDOSIM, 2010b, p.152-153). Por questões de espaço, foi selecionado o gênero panfleto, seguido das questões com as respectivas categorizações de alternativas e habilidades.

Figura 3 – Texto 5 Panfleto



Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/especiais/higiene-bucal.html>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

Coloque um x no parêntese da única resposta que está correta de acordo com o texto.

5.1 Qual o principal utensílio para cuidar dos dentes?

- A () O creme dental. [chute]
 B () A escova de dentes. [certa]
 C () O fio dental. [cópia]
 D () A visita ao dentista. [contraditória]

Tarefa textual: Recuperação de Informações

Gabarito: B

5.2 Como evitar doenças nas gengivas?

- A () Escovando os dentes após as refeições. [cópia]
 B () Passando fio dental. [certa]
 C () Fazendo enxágue com flúor. [contraditória]
 D () Comendo maçã. [chute]

Tarefa textual: Interpretação

Gabarito: B

5.3 Seguir as orientações do panfleto é importante para

- A () mastigar bem os alimentos. [contraditória]
 B () um sorriso bonito. [chute]
 C () visitar o dentista regularmente. [cópia]

D () uma boa saúde bucal. [certa]
Tarefa textual: Reflexão e avaliação
Gabarito: D

5.4 O objetivo do panfleto é
A () evitar a dor de dente. [chute]
B () evitar o desenvolvimento de problemas. [cópia]
C () ensinar a cuidar bem dos dentes. [certa]
D () incentivar a compra de itens de higiene. [contraditória]
Tarefa textual: Inferenciação
Gabarito: C

5.5 Devemos visitar o dentista regularmente para
A () usar o fio dental. [cópia]
B () escovar bem os dentes. [contraditória]
C () fazer obturação. [chute]
D () prevenir cáries. [certa]
Tarefa textual: Recuperação de Informações
Gabarito: D

Os resultados

Os resultados apresentados a seguir são da pesquisa final, realizada após duas pilotagens para aprimorar os testes, visando a um diagnóstico mais fidedigno.

Observou-se significativa oscilação nos dados (ver Figura 4). Dentre as quatro categorias de resposta, a marcação nas respostas certas variou entre 20% e 66% do total entre os 12 estudantes. A média geral de acertos ficou em 36% do total de questões. Houve também um número bastante elevado de respostas em branco (21) e várias delas foram justificadas pelos participantes da pesquisa como dificuldade. Nota-se, ainda, a grande quantidade de marcação na alternativa categorizada como cópia:

Figura 4 – Resultado

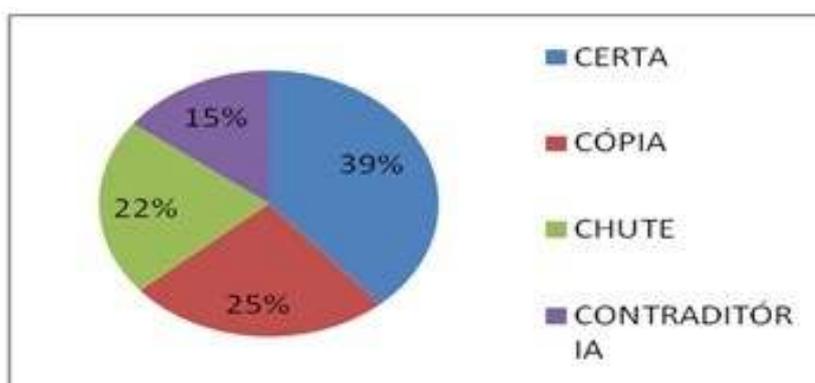
Sujeito	Certa	Cópia	Chute	Contra ditória
Menino 1	7	5	2	2
Menino 2	8	2	9	4
Menino 3	11	6	5	8
Menina 4	20	5	4	1
Menina 5	8	8	11	3
Menino 6	10	12	4	4
Menina 7	11	9	6	4
Menina 8	15	5	7	3
Menina 9	6	6	7	11
Menina 10	12	5	10	3
Menina 11	11	11	4	4
Menina 12	12	11	4	3
Total*	131	85	73	50

*O total de respostas é 339 porque houve 21 em branco.

Fonte: Schardosim (2010b, p. 76)

A intenção da categorização das respostas foi deprender as estratégias utilizadas pelos alunos para encontrar a solução para o problema apresentado. Percebe-se, pela Figura 5 a seguir, que a marcação na alternativa certa representa 39% do total das questões. A alternativa categorizada como cópia é a segunda estratégia mais utilizada, com 25% das respostas. A resposta categorizada como chute aparece com 22% das escolhas dos estudantes. E, por fim, a alternativa contraditória segue sendo a estratégia menos utilizada, com 15%. Esses dados são positivos, já que há um índice considerável de acertos, seguido de cópia – estratégia muito utilizada em sala de aula – e baixo índice de contradição.

Figura 5 – Porcentagem de estratégias utilizadas

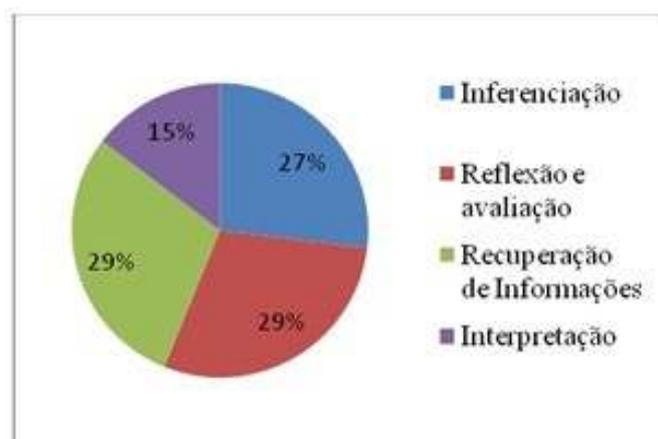


Fonte: Schardosim (2010b, p. 77)

Sobre a questão das habilidades a serem analisadas, pode-se verificar a Figura 6 a seguir. O teste foi elaborado com distribuição equilibrada entre o tipo de habilidade requerido para cada questão. Foram 6 textos, com 5 questões cada, totalizando 30 questões a serem respondidas por cada estudante.

Dentre as respostas certas, as questões categorizadas visando à habilidade de recuperação de informações, reflexão e avaliação tiveram 29% dos acertos. Em seguida as questões envolvendo inferenciação somaram 27% das questões certas e, por último, as questões que requeriam a habilidade de interpretação obtiveram 15% dos acertos. Nota-se que houve um equilíbrio entre três das habilidades, o que é interessante, pois o ideal é que os estudantes dominem as quatro habilidades verificadas neste teste. Somente a habilidade de interpretação foi a que apresentou maior dificuldade.

Figura 6 – Porcentagem das habilidades



Fonte: Schardosim (2010b, p.81)

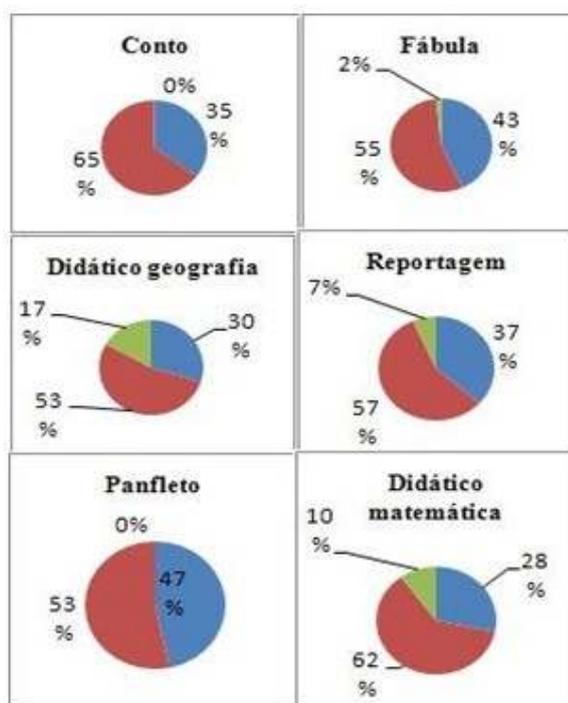
Esses dados mostram que os estudantes avaliados têm facilidade em recuperar informações e não apresentam grande dificuldade em inferenciar, como se supunha inicialmente na pesquisa. A habilidade mais difícil é interpretar, pois é necessário relacionar ideias com outros textos e conhecimentos. Recuperar informações é uma habilidade relativamente simples, que envolve o emparelhamento de informações (SCLIAR-CABRAL, 1991). Reflexão e avaliação têm como pressuposto a compreensão e a interpretação.

Sobre os gêneros textuais elencados, na Figura 7 abaixo há o percentual de erros, acertos e questões em branco em cada gênero. Percebe-se que em todos os gêneros

preponderou o erro. O gênero que apresentou maior número de acertos foi o panfleto, com 47% de acertos e nenhuma questão em branco. Infere-se, a partir desse dado, que é um gênero cotidiano, de fácil acesso ao estudante e com o qual ele já está familiarizado.

O gênero didático de geografia com tabela apresentou o maior número de questões em branco: 17%. O gênero didático de matemática também apresentou bastantes questões em branco (10%) e o porcentual mais baixo de acertos: 28%. O conto não apresentou nenhuma questão em branco; no entanto, foi o gênero que obteve o maior número de erros: 65%.

Figura 7 – Acertos/erros em cada gênero



Legenda: azul acertos, vermelho erros, verde em branco.

Fonte: Schardosim (2010b, p. 82)

Constatou-se grande dificuldade dos estudantes em compreender o que leem, em estabelecer relações, em recuperar os referentes textuais e, principalmente, em fazer julgamentos e avaliar. Tais resultados confirmaram que a leitura é tarefa complexa: não basta o domínio do código e dos mecanismos de decodificação para se ter proficiência, aqui entendida como a capacidade de ler sem auxílio de um mediador, compreendendo o texto, estabelecendo relações, recuperando as referências (CHAROLLES, 1987) e fazendo inferências.

A leitura envolve processos criativos, quando o leitor se torna autor ao produzir o sentido do texto, que se torna o seu texto, único, ainda que necessariamente permeado por traços de sentidos produzidos pelo outro.

Para isso, o leitor caminha da pré-leitura à leitura (não necessariamente de modo linear), atribuindo a significação básica a cada palavra reconhecida no texto, articulando os sentidos das palavras nas frases nominais e verbais, nas cláusulas e parágrafos. A coerência ocorre logo na pré-leitura, quando o leitor acessa e ativa o esquema cognitivo adequado conforme o gênero e a temática textual, imprescindível à construção do sentido textual pertinente. De acordo com Cerutti-Rizzatti (2008, p.16), “ler não é uma atividade passiva; ao contrário, o leitor se empenha para construir a coerência do texto, coerência entendida como eixo de sentido desse mesmo texto”.

É imprescindível que a escola possibilite que o estudante seja um leitor proficiente, capaz de ler sozinho, garantindo “a todos o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p.176). Para isso, são necessárias situações de uso da leitura, vivenciar seu uso, mediar a vida pelo texto e, sobretudo, ampliar e aprofundar os esquemas cognitivos e correspondentes campos semânticos, necessários à compreensão dos textos que circulam socialmente.

As aulas de leitura devem ser assentadas em teorias sobre leitura, para elaborar estratégias que auxiliem os estudantes a compreender, atribuir sentidos adequados, a compreender, a inferir, a refletir e a julgar. Deve-se pensar nas perguntas de mediação do processo de construção de sentido, de localizar as informações, de estabelecer relações necessárias para a inferenciação, para a reflexão e para o julgamento. Cabe então ao professor ser o propositor e “o mediador dos processos de compreensão, interpretação e inferenciação, com base nas teorias e estudos desenvolvidos” (SCHARDOSIM, 2010a, p.156).

Considerações finais

O estudo buscou avaliar como está a compreensão leitora de 12 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, quais habilidades – entre recuperar informações, interpretar, inferir, refletir e avaliar – apresentam maior facilidade/dificuldade e

que tipo de estratégias – entre certa, cópia, chute e contraditória – eles utilizam para encontrar a resposta.

Chegou-se à conclusão, a partir dos resultados dos testes, que os estudantes obtêm uma média baixa de acertos (39%¹⁰⁶) e fazem uso predominante da estratégia cópia (25%), já que isso é bastante trabalhado em sala de aula, o que tem relação com o maior número de acertos na habilidade de recuperação de informações.

O desempenho nos testes de leitura elaborados para essa pesquisa foi insatisfatório, já que a média geral de acertos foi de 36%¹⁰⁷ e dista muito do almejado. Há muito a ser feito. Esses testes e os resultados apenas indicam quais habilidades já estão desenvolvidas e quais precisam ser trabalhadas, principalmente a interpretação, a reflexão e o julgamento (ou avaliação).

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Revista Scielo**, 47, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100004>. Acesso em: 27 maio 2012.

CHAROLLES, Michael. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C. (Org.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1987.

CLIFTON, C., Jr.; STAUB, A.; RAYNER, K. Eye movements in reading words and sentences. In: R. van GOMPEL (Ed.). **Eye movements: A window on mind and brain** (p. 341-372). Amsterdam: Elsevier, 2007. Disponível em: <<http://people.umass.edu/astaub/CliftonStaubRayner2007.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/>>

¹⁰⁶ Este valor de 39% é a quantidade de marcações na alternativa certa, excluindo as questões deixadas em branco.

¹⁰⁷ Este valor de 36% é a média de acertos contabilizando as questões deixadas em branco.

[rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf](#)>. Acesso em: 30 abr. 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

OECD. **Programme for International Student Assessment**: Sample tasks from the PISA 2000 assessment of readings, mathematical and scientific literacy. 2002. Reproduced by permission of the OECD.

_____. **PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)**, 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

PISA 2000. **Relatório Nacional**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

PNAD 2008. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1>. Acesso em: 22 out. 2009.

RELATÓRIO INAF 2009: Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_dez-10_a4.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

RELATÓRIO INAF 2011: Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_1207_2012b.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAEB: **Sistema de avaliação da Educação Básica**. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

SAEB: **Sistema de avaliação da Educação Básica**. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

SCHARDOSIM, Chris R. Pensando os processamentos linguístico e cognitivo da leitura. **Anais SETA**. n. 4, 2010a, p. 148-157. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/931/658>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Compreensão leitora em alunos da 5ª. série do ensino fundamental**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194715>. Acesso em: 2 jul. 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1.

_____. Submódulo II: O processamento da leitura. In: MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha; MORETTI, Mércles Thadeu; PIGNATA, Maria Izabel Barnez; RABELO, Danilo; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada Módulo IV: Políticas Pedagógicas e o Estudo das Linguagens Verbal e Matemática II**. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____; SOUZA, Ana Cláudia. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia; OTTO, Clárcia; FARIAS, Andressa da Costa (Org.). **A Escola contemporânea: uma necessária reinvenção**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p. 171-194

SOUZA, Ana Cláudia. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

TERZI, Sylvia B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL DE APRENDIZES SURDOS NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Maria de Fátima ALMEIDA¹⁰⁸

Rivaldete Maria Oliveira da SILVA¹⁰⁹

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir os pressupostos do interacionismo sócio-histórico de Vygotsky (1991) que possam contribuir para a produção textual de alunos surdos do ensino médio em Língua Portuguesa. Por esta perspectiva teórica, faz-se uma abordagem qualitativa de fonte documental, transcrita de uma redação do PSS-LETRAS - LIBRAS da UFPB, seleção 2010, mostrando a competência do autor em sua prática textual. Esta contribuição pontua procedimentos interativos que auxiliam o desenvolvimento da escrita do surdo por meio das amplas possibilidades de leitura motivadas pelo professor em sala, na sua tarefa de formar alunos capazes de construir textos e perceber a importância da escrita para a vida social.

Palavras-chave: Aluno surdo. Produção textual. Interação verbal.

Abstract: This article aims at discussing Vygotsky's socio-historical interactionism fundamentals (1991) that can contribute to textual production of deaf students in Portuguese Language, in the high school level. From this theoretical perspective, a qualitative approach of documental source was carried out. It was taken from an essay of Letters – PSS, in the Brazilian Language of Signs, LIBRAS- UFPB, 2010 entrance examination, pointing out the author's competence in their textual practice. This contribution highlights interactive procedures which aid the writing development of the deaf individual by means of personal experiences, the wide range of reading possibilities motivated by the teacher in the classroom, in his task to form students able to construct texts and perceive the importance of writing for their social life.

Keywords: Deaf student. Textual production. Verbal interaction.

¹⁰⁸ ALMEIDA, Maria de Fátima. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PROLING da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. falmed@uol.com.br

¹⁰⁹ SILVA, Rivaldete Maria Oliveira da. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PROLING da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. rivaldete.silva@bol.com.br

Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as dificuldades de aquisição da escrita por alunos surdos na fase de ingresso para universidade, tendo por objetivo investigar os fatores interacionistas que possam colaborar para uma prática de produção textual mais eficiente junto aos aprendizes com deficiência auditiva.

O fundamento da pesquisa no interacionismo da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1991) se justifica pela pertinência e importância destes estudos para o desenvolvimento do deficiente surdo na aquisição da escrita e para a prática pedagógica atual que a entende como uma alternativa na educação inclusiva.

Os questionamentos vygotkianos têm motivado frequentes discussões no meio acadêmico, revelando que ainda há muito para se refletir a respeito da aprendizagem de uma segunda língua pelo aluno que tem a língua de sinais como língua materna e que a utiliza como instrumento mediador de sua produção escrita

Embora os experimentos do autor tenham enfatizado a aquisição da escrita de crianças em fase inicial de aprendizagem, Cole e Scribner (1998, p.9) na introdução da obra *A formação social da mente*, afirmam que

[...] considerar esse grande psicólogo russo como um estudioso do desenvolvimento infantil seria um erro; sua ênfase no estudo do desenvolvimento foi devida à sua convicção de que esse estudo era o meio teórico e metodológico elementar necessário para desvendar os processos humanos complexos, visão da psicologia humana que distingue Vygotsky de seus contemporâneos e dos nossos.

Eis a razão do recorte que, entre tantas vertentes interacionistas como as contribuições da Sociolinguística, da Semântica Enunciativa e da Linguística Textual, evidencia o princípio de que o deficiente auditivo, pela formação histórica e social de sua consciência, pode apropriar-se de ferramentas e de instrumentos psicológicos que lhes permitam uma produção textual mais organizada e coerente.

São pertinentes ainda, para estes questionamentos, um diálogo com as reflexões de Fantinel et al. (1999), de Quadros (2006) e de Fernandes (2006) sobre determinados fatores oferecidos pelo meio escolar, que auxiliam na elaboração do texto bem como as observações de Brochado (2003) que defende as interações humanas como lugar em que

o sujeito se apropria da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, para que amplie suas condições de sujeito pleno no contexto social.

Partindo do pressuposto de que o aluno surdo não apresenta desenvolvimento na construção dos recursos linguísticos semelhantes ao do ouvinte, supõe-se, nesta análise, que o problema está relacionado à aquisição de uma língua escrita que estabeleça uma constante relação do sujeito com a sua história e a sociedade.

Tornar-se competente pelos caminhos da escrita, numa segunda língua, não significa apenas ter conhecimento de elementos linguísticos, é preciso envolver-se com as ideias, encontrar-se com o destinatário, relacionar-se com situações cotidianas, pois, na visão de Vygotsky (1998, p.56), “[...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” Daí, a importância da participação ativa nas relações sociais, do contágio múltiplo com outros textos, desde a absorção dos elementos estruturais como sequências de palavras, encadeamento sintáticos aos estímulos de como interagir diante de uma situação de escrita.

Como prática dessas reflexões, faz-se uma pesquisa com abordagem qualitativa de fonte bibliográfica e documental, transcrevendo-se uma redação do Programa Seletivo Seriado – PSS do Curso de Letras LIBRAS da UFPB, seleção 2010, a fim de legitimar a justificativa de que a gramática nem sempre garante a eficiência de um texto bem escrito, é preciso ter consciência da passagem de uma linguagem espontânea para uma linguagem de ação analítica intencional, situada na interlocução, resultante de atos colaborativos da vivência social.

Este estudo, portanto, contribui para uma prática de produção textual com alunos surdos, que já tenham desenvolvido a Língua de Sinais, estejam inseridos no fluxo da comunicação de modalidade gesto-visual e utilizem o Português como segunda língua, privilegiando a elaboração do texto pela possibilidade de desenvolver as ideias como uma atividade interpessoal relevante para os propósitos da comunicação.

Dos instrumentos aos signos

Ao propor uma abordagem de princípios marxistas para a compreensão do aspecto cognitivo e das funções psicológicas superiores do indivíduo, Vygotsky (1991, p.44) afirma que o processo de “[...] desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento sócio-cultural

(sic).” O ser humano, dessa maneira, é visto como um agente que se constitui ao tempo em que é constituído nas relações sociais em uma determinada cultura. Implica dizer que o desenvolvimento dos indivíduos resulta de trocas recíprocas ocorridas durante toda existência entre o homem e o meio, um relacionando-se com o outro num constante ato interativo.

Para Vygotsky (1998) esta relação do indivíduo com o ambiente acontece pela mediação da linguagem. As classes de mediadores para esta relação são os signos e instrumentos, as atividades individuais e as relações interpessoais. Nesse sentido, a linguagem permite ao indivíduo interagir dialeticamente com o social e torna-se o instrumento responsável pelo desenvolvimento das funções suas psicológicas superiores, desde o momento em que ele se encontra imerso num ambiente cultural.

A partir das estruturas meramente orgânicas e elementares, formam-se as complexas funções mentais, que dependem das experiências sociais, tidas como processo superior de origem sociocultural. Por esta relação, a atividade cerebral interioriza significados sociais que derivam de atividades culturais, permitindo ao homem exercer um perfeito domínio de seu meio e de seu comportamento. Todo indivíduo, desse ponto, mantém contínua interação entre o social e a base biológica do comportamento humano.

Enquanto meio necessário para esse ininterrupto movimento, a linguagem é uma forma de interação social, de diálogo interpessoal, de trabalho coletivo que se realiza dentro das práticas sociais e culturais, nos mais diferentes grupos, nos mais diversos momentos. Por ela, o indivíduo passa a compreender as significações do mundo em que está inserido, enquanto estas significações, resultantes do seu agir, formam a sua consciência.

O elemento principal dessa mediação, entre as classes de mediadores, é o signo. Com ele se estabelece uma atividade coletiva em que se criam as relações sociais, culturais e históricas. Tido como instrumento simbólico na teoria vygotskyana, diferencia-se do instrumento físico, comum, que pode ser qualquer objeto do meio externo ou elemento de utilidade prática às ações humanas.

Ao tratar do uso do signo como elemento mediador da aprendizagem, Vygotsky (1998) estabelece que a diferença entre o signo e o instrumento consiste nas diversas maneiras com que cada um deles orienta o comportamento humano. Na visão de Lucci (2002, p.140), “os instrumentos são meios externos utilizados pelos indivíduos para

interferir na natureza, mudando-a e, conseqüentemente, provocando mudanças nos mesmos indivíduos.” Assim, o instrumento tem a propriedade de condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, portanto, é orientado externamente; constitui um meio pelo qual “a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza.” (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Por sua vez, o signo não modifica o objeto da operação psicológica. Ele é um “meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo.” (VYGOTSKY, 1998, p.62). Enquanto mediadores internos, os signos definem-se como instrumentos psicológicos que conduzem e controlam as ações psicológicas do indivíduo.

A conversão das relações sociais em funções mentais superiores não acontece de forma direta, mas mediada pelo uso de instrumentos e signos. Para internalizar signos, o ser humano capta os significados já aceitos na realidade social. No processo de aprendizagem, a aquisição dos significados se interliga intimamente às experiências cotidianas na interação. Estes dois movimentos formam o único processo, que é o desenvolvimento mental.

O desenvolvimento dos processos cognitivos interfere na forma de refletir sobre o significado de uma palavra, à medida que o indivíduo se desenvolve. Esta intervenção, mediada pela linguagem, constata que o sentido das palavras evolui, conforme as relações socioculturais desse indivíduo, seja pela modalidade linguística oral-auditiva ou pelo espaço-visual.

Assim, conforme o pensamento vygotkskyano, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Por intermédio dessas mediações (atividade interpessoal), as crianças vão aos poucos aproximando-se dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento da cultura, de todo patrimônio histórico da humanidade e do grupo social a que pertencem. Quando internalizados (atividade intrapessoal) esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas, passando o sujeito a agir de forma voluntária. (SILVA, 2009, p.77, grifos da autora).

Desse ponto de vista, ocorrem duas mudanças qualitativas no uso dos signos: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos. A primeira encontra-se relacionada ao recurso repetível, onde o aprendiz se apropria da fala do outro e a usa

como se fosse sua; a segunda organiza os signos em estruturas, que são formas mais complexas e articuladas.

Estas mudanças mostram quanto as relações sociais são importantes as relações sociais entre os sujeitos para a construção de processos psicológicos e do desenvolvimento dos processos mentais. Os signos auxiliam nas ações concretas e nesses processos psicológicos, eles são capazes de transformar o funcionamento mental.

A interação integra organismo interno e contexto externo, buscando compreender o homem em seu aspecto psíquico e social. As atividades linguísticas também se associam às condutas humanas estabelecidas socialmente, no momento em que os signos são organizados de forma consciente numa ação de comunicação. Nessa inter-relação, o signo mantém-se na história, transforma-se na interação verbal e carrega todos os modos de interpretar a realidade.

O que Vygotsky (1991) chama de *internalização* pressupõe a reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo é determinado por três transformações principais: o momento em que uma operação que representa uma atividade externa passa a ser reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal que é transformado num processo intrapessoal; e a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal, que resulta de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Por este ângulo, todas as funções superiores, ocorridas no desenvolvimento do indivíduo, procedem das relações reais entre os seres.

“As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da história da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência.” (VYGOTSKY, 1991, p.132). Por meio dela, propõe-se uma compreensão de mundo que já foi incorporada pela consciência e que se concretiza numa experiência exterior. Nesta perspectiva, o *mundo interior* e o *mundo exterior* encontram-se pela mediação dos signos constituídos socialmente.

A *zona de desenvolvimento proximal*, que estimula o trabalho colaborativo de aprendizagem, estabelecendo a possível distância entre os *níveis de desenvolvimento potencial* e o *nível de desenvolvimento real*, possibilita essa interação entre sujeitos pelo uso da palavra e aprofunda as relações sociais para que flua o desenvolvimento linguístico tanto na fala quanto na escrita.

São tão diversas as variações de uso de uma determinada palavra que se torna quase impossível precisar seu funcionamento. Sua concretização só ocorre com a

inclusão no contexto social real. Na realidade, o sentido da palavra, enquanto signo, é determinado pelo seu contexto.

A aquisição da escrita

O processo de aquisição de uma língua, em sua forma escrita, institui-se como um instrumento indispensável para o conhecimento da linguagem. A escola, apesar dos envidados esforços na busca de diretrizes para este aprendizado, tem se mostrado ineficiente nesse desafio.

Segundo Vygotsky (1991, p.139):

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Esta é uma crítica do autor ao trabalho desenvolvido nas escolas, que, em vez de valorizar aspectos não lineares como gestos, signos visuais até de se chegar à escrita representada pelos signos de primeira ordem, tidos como entidades reais que se inter-relacionam, preocupam-se quase sempre com a codificação de letras, as estruturas linguísticas e as formas mecanizadas de leitura.

Entende-se realmente impossível pensar uma atividade mental desvinculada das suas condições reais de interlocução. O sentido de um signo deve ser concebido de forma dinâmica, fluido em função do contexto em que se movimenta. Para Fernandes (2002, p.31), “o estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou o impulso natural de aquisição de língua), despertando a capacidade inata do indivíduo.” Por estes termos, a aprendizagem da escrita deve ser entendida pela sua construção de sentido em um espaço de constante movimento.

A capacidade visual ou auditiva não é suficiente para a aprendizagem da escrita. Este é um processo complexo que exige práticas pedagógicas exclusivas. O aluno surdo já possui uma língua viva em uso, a língua de sinais. A partir dessa língua, ele se inicia numa língua oficial, a língua de seu país na sua forma escrita, oral ou até mesmo gestual. Esta situação o põe numa posição incômoda, limitada, em que se vê obrigado a escrever, desde o início da vida escolar, fora dos parâmetros de sua língua natural.

Para Vygotsky (1991, p.85) “a escrita é uma função linguística distinta que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento.” Com base nas reflexões de Vygotsky (1991, 1998) e nas observações de estudiosos contemporâneos como Fernandes (2002), Brochado (2003, p.10) considera como hipótese de tese que

[...] o aprendizado da Língua Portuguesa (L2), especialmente a construção da escrita por crianças surdas, que usam a língua de sinais, pode ocorrer como um processo baseado nas significações contextuais e no domínio de regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submetidos ao ouvir ou ao falar.

Dessa forma, a aprendizagem da escrita numa segunda língua funciona como um processo mental independente, não associado ao som que a letra reflete, mas aos “[...] mecanismos cerebrais responsáveis pelos domínios e pela internalização de regras gramaticais.” (BROCHADO, 2003, p.10).

Escrever implica a compreensão de toda história do desenvolvimento dos signos no indivíduo. Na medida em que a escola reduz o ato de escrever a uma habilidade motora ou a uma técnica para elaboração de composição frasal, esquece a importância da linguagem para o desenvolvimento humano e denota o total desconhecimento de que a escrita se define por “[...] um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1998, p.120).

Ao criticar esta prática pedagógica de imposição de uma língua pronta ao indivíduo Silva (1999, p.39) afirma que

[...] o ensino da língua (escrita) para surdos não deveria estar desvinculado do uso da linguagem. Os exercícios de linguagem (gramática, textos, formação de frases) poderiam constituir-se em um momento de produção e significação, tornando o sujeito imbuído do fenômeno social da interação. Nessa lógica, estariam presentes as condições de produção e significação, de representação do interlocutor e o valor social da linguagem.

Entretanto, os choques começam a partir das atividades desenvolvidas nos bancos escolares, são exercícios de gramática, estudo de regras, uso do padrão culto da língua, divisão por parágrafos, emprego da concordância, questões menos relevantes

para a constituição da linguagem escrita, vez que estes recursos não têm contribuído para o desenvolvimento das funções mentais superiores destes aprendizes.

A constituição de um texto extrapola limites frásicos, implica situações contextuais, condições de produção e recepção, possibilita múltiplas significações, representa uma infinita aventura pelos caminhos da significação.

Ao refletir sobre as práticas de leitura para surdos, privilegiando uma proposta da leitura compartilhada, Lebedeff (2005, p.2-3) pontua que “a língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, escolar, não há função social ou discursiva (e, muito menos prazerosa) para esta escrita, apenas função escolar.”

Vista dessa maneira, não se pode falar de aprendizagem da escrita decorrente de atividades cotidianas, não se pode ver o espaço da escola como uma oportunidade de o aluno surdo refletir e ampliar sua formação cultural. O aprendizado desse aluno fica comprometido pelas metodologias, pelas formas mecânicas de escrita descontextualizadas, pelo despreparo dos professores, sufocando assim as suas potencialidades para o desenvolvimento do texto escrito.

Estes aspectos da língua materna são associados, de forma consciente, ao aprendizado da gramática da segunda língua. Por semelhança, o conhecimento de aspectos gramaticais complexos da segunda língua também influencia na aprendizagem da língua materna. Nessa relação, o aluno estabelece parâmetros entre as formas gramaticais e reflete sobre as condições linguísticas de seu discurso, quando se dispõe ao planejamento da escritura do texto.

Corroborando com a postura de Vygotsky sobre a importância do domínio da gramática a partir da correlação entre os *conceitos espontâneos e científicos*, as reflexões de Silva (2004, p.74) assinalam que

[...] o ensino da gramática teórica não deve consistir na simples memorização de regras e classificações, pois isso não garantirá ao aluno o conhecimento da estrutura da língua. É preciso que o professor o ajude a promover reflexões, a utilizar critérios de análise para que o aprendizado da gramática faça sentido.

Ora, não basta a obediência à língua padrão, é preciso adquirir capacidade de ordenação das ideias, entender a língua, planejar o texto, desafiar-se em operações não espontâneas de forma consciente.

Torna-se ilusório também acreditar que a presença de um intérprete da língua de sinais seria suficiente para resolver as dificuldades de escrita, pouco adianta atribuir ao aluno seu baixo desempenho acadêmico, é preciso estabelecer constantes trocas comunicativas, criar situações didáticas que levem a reflexões contextualizadas e que promovam relações significativas entre interlocutores.

A linguagem escrita, por esta perspectiva, é tida como uma atividade social, como um lugar de interação humana, de encontros, interlocuções, espaços de produção e de constituição de sujeitos, que têm consciência de suas escolhas linguísticas para a construção de seus textos.

A importância da LIBRAS na aprendizagem de uma segunda língua

O aluno surdo, iniciado na língua de sinais precocemente, apresenta desenvolvimento linguístico mais eficaz na aprendizagem escrita. Ele a tem como língua materna e a utiliza como instrumento mediador de seu aprendizado e de suas interações.

Na vasta literatura sob este enfoque, Fantinel et al.(1999), Silva (1999), E. Fernandes (2002) Brochado (2003), Lebedeff (2005), Quadros e Schmiedth (2006) e S. Fernandes (2006) entendem que a ausência da língua de sinais como primeira língua dificulta todo processo de aprendizagem do aluno surdo na escola.

Constituída como língua materna, a língua de sinais concede ao surdo uma atuação mais participativa do funcionamento linguístico, permite-lhe elaborar seus dizeres, facilita a sua participação no aprendizado de uma segunda língua, interage na assimilação dos contextos, bem como beneficia todo desenvolvimento sócio-cultural, principalmente, a construção de novas formas de conhecimentos.

Nas considerações de Quadros e Schmiedth (2006, p.24),

A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Para o surdo, é na perspectiva de estratégias visuais que se estabelece, de forma mais ampla, as relações significativas da comunicação. A língua de sinais veicula estes recursos visuais no processo de aprendizagem da escrita do português ao mobilizar

conhecimentos prévios para estabelecer comparações e contrastes, facilitar a compreensão das unidades linguísticas e combinar elementos fonéticos ou silábicos.

Por este contexto o surdo consegue inserir-se na sociedade escolarizada em língua portuguesa e assumir seu papel de produtor de texto na condição de falante bilíngue. O principal meio interativo para que ele se aproprie dos conhecimentos da língua escrita é o recurso visual, pois não interiorizam a linguagem à semelhança dos que ouvem, antes encontram neste recurso o princípio fundador de sua incursão no mundo da escrita. Este processo auxilia em relatos vivenciais, em produção de histórias e nos registros de recursos discursivos da segunda língua.

A representação gráfica da escrita estimula os processos visuais e oferece a possibilidade de aprendizagem sem os recursos auditivos da língua oral. Alguns relatos de adultos surdos como os ocorridos nos estudos de Fernandes (2006) mostram que muitos deles adquirem um bom domínio da escrita, embora nunca tenham ouvido a sonoridade das palavras.

Esta situação diferencia a aprendizagem da escrita do surdo em relação ao estrangeiro ouvinte, pois a aquisição da língua acontece de forma silenciosa, estando ausente tanto a associação entre a letra e o som quanto a mediação dos diálogos espontâneos, próprios das vivências cotidianas. O processo de aquisição da escrita ocorre pela aprendizagem formal estabelecida nos bancos escolares, sem os recursos interativos da informalidade.

Mesmo que a língua de sinais tenha sido relegada em sua história, pelos estudos mais recentes, é vista como elemento indispensável para mediar a aprendizagem da segunda língua, para garantir a apropriação de elementos culturais, para assegurar a integração à sociedade e permitir um maior desenvolvimento cognitivo a estes aprendizes. Por ela, eles convivem de forma muito mais ativa e situada no mundo dos ouvintes.

Para Fernandes (2006, p.134),

A aprendizagem da escrita pelos surdos ocorrerá exigindo uma interferência sistematizadora intensa, por meio da mediação da língua de sinais, a fim de que o aprendiz a compreenda como novo sistema simbólico cuja apropriação lhe permitirá estabelecer novas relações de significado com seu meio social.

Faz-se necessário um trabalho contextualizado por possíveis atividades de mediação, uma vez que o processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua não possui referências auditivas na perspectiva do aluno ouvinte, mas exige uma aquisição formalizada, imposta, lógica e coerente.

Nesta mesma perspectiva, Quadros e Schmiedth (2006. p. 26) verificam que

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito.

Os mecanismos para produção textual passam a ser organizados pela combinação dos elementos fonéticos e das sílabas, subsidiados pelos recursos espaciais e visuais e inseridos em práticas de apreensão do sistema da escrita que permitam a significativa interação do aprendiz com seu meio cultural.

Elementos interacionistas essenciais

A realidade do ensino de línguas reclama por uma prática pedagógica que envolva procedimentos estimuladores às tarefas desenvolvidas, em especial, intervenções que reforcem a construção do conhecimento e colaborem nas dificuldades de aquisição da escrita tão presentes na produção textual tanto de alunos surdos quanto de ouvintes.

Nesse caminho, as metodologias de ensino utilizadas revelam baixo nível de aprendizagem e alertam para a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o processo interativo em que acontece o desenvolvimento linguístico. O professor, por sua vez, precisa entender a concepção de texto escrito enquanto lugar de variações de sentido e de recursos gramaticais, espaço amplo para as operações da língua, portanto não pode ser vista apenas por competências imediatas e funcionais.

É assim que deve ser vista a questão da aprendizagem de uma língua, seu domínio provém da capacidade que tem o falante de organizar-se dentro de um gênero selecionado, construindo um grande diálogo sem limites, dentro e fora, antes e depois de qualquer teorização, sem passado e de futuro ilimitado, formando um tecido em

permanente movimento, que retoma cada signo rememorado e renascido na cadeia da comunicação.

Ao refletir sobre as condições de aprendizagem de uma segunda língua, Brochado (2003, p.78-79), assim, posiciona-se:

Apontamos para uma abordagem interacionista, cuja proposta é a de que a aprendizagem se dá pelo exercício comunicativo de interagir por meio da construção do discurso, incorporando conceitos propostos na abordagem comunicativa. Esta abordagem exige a contextualização, a competência comunicativa como objetivo a ser atingido, a inclusão da variação linguística e o tratamento dado aos erros. O ensino de uma segunda língua deixa de ser um processo rígido de estruturas e passa a ser um processo dinâmico que concebe o aluno como usuário da língua, que deverá ser capaz de se comunicar em diferentes situações e contextos.

Dessa maneira, o aluno constitui-se como parte de um processo interativo, estabelecendo sentido e organizando as unidades linguísticas, compartilhadas em qualquer situação de comunicação.

Numa perspectiva de caráter socioantropológico, Fantinel et al.(1999), ao comungar com as ideias de Vygotsky, propõe oito fatores que podem ser oferecidos pelo meio escolar para que alunos surdos cheguem a produzir textos numa segunda língua.

O de primeira ordem é a *aquisição da língua de sinais*, princípio fundamental para que se estabeleça uma relação entre ambas as línguas, no desenvolvimento da escrita e no conhecimento de formas gramaticais. São realçados ainda pela autora: o *conhecimento sistêmico* para que o aluno seja capaz de interpretar semanticamente; a *organização textual*, enquanto atividade constitutiva de sujeitos interagentes, que aprimoram a noção de língua e estabelecem relações com outras formas de discurso; o *conhecimento de mundo*, fator importante nas relações dialógicas, adquirido pelas experiências de vida do cotidiano e pelo conhecimento armazenado na memória a partir do conhecimento formalizado na escola; as *práticas sociais*, que enfocam situações contextualizadas, tornando a produção textual prazerosa e estimulante; a *interação entre professor-aluno* para que o conhecimento seja construído conjuntamente, envolvendo, controle, negociação e compreensão das ideias; os *recursos visuais*, fonte motivadora em qualquer circunstância de aprendizagem, por diminuir o nível de abstração e facilitar o domínio das atividades compartilhadas na sala de aula; e a *presença do instrutor da*

língua de sinais, tido como elemento de fundamental importância no processo de elaboração do texto, por interagir e dialogar com os alunos, eliminando tanto dificuldades da própria língua quanto facilitando a prática da outra língua na modalidade escrita.

A utilização de tais fatores auxilia essa prática textual constituída pelos seus efeitos de sentido e condições de produção, mas estes são apenas alguns pontos que podem direcionar o trabalho do professor junto ao aluno, para que ele descubra os labirintos da construção textual.

Enfocaria, aqui, outras propostas com fundamento nos pressupostos vigotskyanos como a mediação da linguagem em seu aspecto oral, gestual, escrita, artística ou musical; as atividades individuais mediadas por instrumentos e signos e as habilidades resultantes dos estágios de desenvolvimento do aluno.

Como esta investigação privilegia a concepção de texto na segunda fase da educação básica, outros momentos de interação devem ser instituídos nesse esforço desafiador. Há que se valorizar, de imediato, a abordagem interdisciplinar sistemática que permite maior contágio com os demais professores da escola; o uso de estratégias utilizadas em outras áreas do conhecimento para que se potencializem outros saberes; o aperfeiçoamento constante do professor, a fim de que recicle suas práticas pedagógicas e tenham disposição para o trabalho no contexto da interdisciplinaridade; e a busca de outras formas de avaliação que sejam capazes de avaliar continuamente, de forma diferenciada, a aprendizagem do aluno em sala.

Quanto à produção do texto, elementos não menos importantes devem ser observados: a valorização das vivências interpessoais onde sujeitos mais experientes, inclusive o professor, auxiliem as atividades e ajudem a resolvê-las passo a passo, lendo o texto escrito em LIBRAS, em português, conferindo seus significados; a preocupação com o sentido do discurso em detrimento da imposição das unidades linguísticas, já que a grande meta dos professores tem sido a garantia fixa da estrutura gramatical; nova visão aos deslizes e desvios encontrados nos textos, devendo ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua que sofre as interferências de uso de uma primeira, pois, em nada contribui corrigir formas, se o aluno não entende o sentido da palavra, não consegue associá-la ou utilizá-la em outros discursos, em outros contextos.

É preciso ainda não se desvincular do foco em relação aos leitores, da autonomia em relação ao que escreve, da articulação multidisciplinar com outros domínios de linguagem e do gênero utilizado no momento da escrita, pois, quanto mais complexo se apresenta o meio social de convívio, mais diversificadas são as atividades e as formas de uso da linguagem.

Numa pré-leitura, torna-se imprescindível ler o texto em LIBRAS, contextualizar a situação, explorar conhecimentos prévios e sistematizar conteúdos. No roteiro de leitura, devem-se valorizar aspectos intertextuais, relacionando-os com outros textos lidos; buscando níveis de formalidade como os paratextuais (uso dos sinais gráficos, tipos de organização em prosa ou verso, paragrafação, destaques no rodapé, asteriscos, formato das letras); e aspectos textuais expressos na identificação do léxico, nas formas de coesão e coerência e nas relações gramaticais.

Outros procedimentos como produção textual coletiva, reescritura do próprio texto, incentivo constante para o uso da língua escrita e leitura auxiliada pelos alunos ouvintes, por tutores, por familiares podem ainda ser úteis nessa prática pedagógica.

Sobre a noção do *erro*, este deve ser verificado em seu aspecto mais significativo, “eles mostram ao professor o que precisa ser ensinado, torna viável ao pesquisador a observação de como acontece a aprendizagem e são um meio pelo qual os aprendizes testam suas hipóteses acerca da segunda língua (ZENI, 2010, p.2).” Esta é uma visão contrária ao que se vê nos bancos escolares, onde o que se denomina *erro* tem sempre a função de evidenciar o baixo desempenho do aluno ou verificar desvios da gramática, além de influenciar em todo processo de avaliação.

A utilização destes procedimentos ainda é muito tímida na escola. Os educadores envolvidos (educador especial, professor, instrutor da língua, psicólogo, pedagogo) cada um em sua corrida diária, não planejam conjuntamente, e quando planejam, privilegiam as estruturas linguísticas.

Por outro lado,

o que ocorre é que a língua escrita que se apresenta em grande parte dos materiais didáticos está impregnada da tradição normativa e não reflete o movimento vivo dos falantes em suas interações diárias, a linguagem em uso em situações significativas, tão perseguidas como ponto de partida mesmo para aqueles que têm no português sua língua nativa. (FERNANDES, 2006, p.136).

Por este enfoque, é preciso oferecer condições para que um bom trabalho seja realizado, principalmente, capacitar o professor e valorizar o seu esforço. Também, sem a viabilização de uma boa dinâmica, de um bom material didático, estes professores, por falta de clareza em compartilhar uma língua, acabam aplicando poucas situações significativas de interação.

O professor deve procurar textos atraentes, ricos em imagens que ofereçam apelos visuais de interesse para os alunos como fotografias, desenhos, caricaturas, cartazes, *outdoors*, folhetos, informativos, revistas, jornais, as produções das artes plásticas e cênicas, vídeos, filmes entre tantos outros recursos, que podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo no diálogo. A leitura atraente de imagens relacionadas às experiências vividas pelos alunos desperta o interesse pelos apelos visuais encontrados no texto.

É preciso também engendrar perguntas e possíveis respostas que possam nortear as primeiras interações com o texto para que, no caminho das interpretações, não se chegue a hipóteses absurdas. Com a intenção de exemplificar, sabe-se que perguntas simples direcionam a reflexão e promovem o interagir com os aspectos gramaticais. As formas orais da língua introduzidas no diálogo podem não instituir construções retóricas, mas motivam possibilidades de respostas e dão vez a formas de escrituras internalizadas pelo aluno.

Estas são apenas algumas propostas que podem ser instituídas no amplo espaço desse processo. O ensino da produção textual ainda está longe de uma metodologia precisa, de oferecer ao aprendiz surdo a capacidade de lidar com a estrutura da língua mediada pelo uso da interlocução.

Um texto para contexto

Considere-se a transcrição de uma redação do PSS – LETRAS LIBRAS da UFPB para seleção 2010, a fim que se evidencie a competência do autor em sua prática textual:

Sr. Presente Luiz Inácio Lula da Silva dou trabalhou da Escola de audiocomunicação de Campina Grande, Colégio motiva mas trabalhando muito em manhã, tarde, noite não(?) 12hs por dia chegar

a casa vê pouco minha família depois pegar matéria de bolsa par leva estudar todo dias.

Petrobrás tem muito Estados do Brasil das para vende outro país ganhar dinheiro precisar o povo trabalhar, escola, saúde, polícia, salários, etc... melhor do Brasil.

Cadê vocês vêm o povo do Brasil pobre outros país rico. Desculpado: Presente, senador, deputado, prefeitura, vereador todos precisar ajudar do Brasil melhor igual outro país.

Fazer cópia igual outro país: escola especial, saúde, trabalhar, etc.

Percebe-se, no texto, o esforço do aluno para realizar a atividade solicitada. Embora o aspecto utilizado no processo de escritura não esteja configurado, ele está atento ao gênero discursivo proposto, que é escrever uma carta, contando um fato (engraçado) a um amigo, realiza a escrita, procurando respeitar formas gramaticais como uso de preposições e artigos e emprega determinados conhecimentos memorizados ou internalizados a respeito da política e do poder econômico.

A carta é endereçada ao Presidente Lula, comunicando que o locutor é um trabalhador (*dou trabalhou*) que não dispõe de tempo para sua família, por trabalhar e estudar todos os dias. Com a venda do petróleo do país, dar para oferecer saúde, escola, salário e segurança (*polícia*) ao povo. Onde estão os políticos? Desculpem-me ou me desculpem (*desculpado*), mas eles precisam ajudar o Brasil à imitação de outros países.

A narrativa do fato engraçado para um amigo se institui pela escolha do interlocutor (presidente) e pela forma irônica do pedido de desculpas no texto carregado de segundas intenções. Em outras palavras, o presidente não é seu amigo nem as desculpas são verdadeiras. É como se fosse dito: *me desculpem*, mas vocês devem fazer algo. Esta é uma peculiaridade linguística do autor, que aplica recursos de linguagem do não sério (ironia) a contextos de sérias circunstâncias sociais.

Por esta breve tradução, vê-se que, apesar do empenho, as dificuldades com a estrutura linguística ainda são visíveis na composição do texto, porém não impedem sua compreensão. Estas dificuldades, tidas como inadequadas, estão relacionadas às interferências da primeira língua, da mesma maneira que se encontram na escrita de alunos ouvintes, no processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Neste movimento,

[...] o processo de aprendizagem de uma segunda língua demanda operações mentais que envolvem, também, *relações gramaticais*, nas quais a primeira língua é envolvida, mobilizando e articulando conhecimentos prévios, fazendo comparações, contrastes,

associações, enfim, materializando sentidos outros na nova realidade linguística que se coloca. (FERNANDES, 2003, p.100, grifos da autora).

Este intercâmbio faz-se presente no texto por meio da interação verbal com os esquemas de composição, pela escolha do gênero, pelos registros linguísticos e pelas interferências evidentes da língua materna, embora estes elementos ainda não se realizem plenamente. Mais importante ainda é a possibilidade de se compreender e reconstituir o sentido dos enunciados, que determinam o bom desempenho do autor como um sujeito singular, participante e ativo. Afinal, como significa compreender um texto?

No dizer de Antunes (2010, p. 31), “[...] compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Mesmo que as ações linguísticas do texto careçam de estratégias de abordagem que minimizem os conflitos da norma, vê-se a competência do autor na escrita pela orientação temática bem organizada, demonstrando sua insatisfação com as condições de trabalho e com a malversação do uso do dinheiro público, sugerindo até que se copiem países mais justos: “Presente, senador, deputado, prefeitura, vereador todos precisar ajudar do *Brasil melhor igual outro país.*” (grifo nosso).

Do ponto de vista da comunicação, estão presentes o domínio do discurso, o conhecimento cultural, a internalização de uma consciência histórico-político-social, a experiência das vivências cotidianas, a visão de mundo e a apropriação de certos elementos gramaticais como emprego das sílabas, coerência, reconhecimento de aspectos estruturais do texto escrito como formação de parágrafo, emprego de maiúscula no início de frase e de nomes próprios.

As dificuldades relacionadas à falta do domínio das regras gramaticais ainda são visíveis, mas alguns aspectos já se apresentam bem pontuados no texto, sinalizando a competência do autor. Encontram-se neste propósito:

- a) a preocupação com o uso da maiúscula em nomes de pessoas, cargos e de lugar: “Sr. Presente Luiz Inácio Lula da Silva dou trabalhou da Escola de audiocomunicação de Campina Grande, Colégio motiva[...] Brasil;”
- b) o uso de preposição em contração com o artigo: “dou trabalhou da Escola [...]”. Este é um fato que justifica um maior nível de aprendizagem da gramática do português pelo aluno já que em LIBRAS não há quase o uso de preposições;

- c) a forma gradativa marcada pela pontuação: “*Presente, senador, deputado, prefeitura, vereador* todos precisar ajudar do Brasil melhor igual outro país;”
- d) a preocupação com a ortografia, embora se verifique a troca de letras, a ausência de algumas sílabas como em *Presente* que seria “Presidente”;
- e) as falhas na conjugação verbal, “[...] bolsa *par leva* [...] *para vende* outro país *ganhar* dinheiro *precisar* o povo *trabalhar, escola, saúde, polícia, salários, etc...*” (grifos nossos), carregam a influência da língua materna, que tende a usar os verbos no infinitivo.

Interessante notar que, na sequência gradativa, *senador, deputado, prefeitura, vereador*, há uma preocupação com o sufixo, tentando a forma exata imposta pela gramática, mas a associação desse elemento ao radical não se estabelece em sua plenitude. Ora, se a escrita exige a sílaba *-dor* em *senador* e *vereador*, o aprendiz atento, por analogia, estende o uso a *deputa-dor*. Vê-se, nesse deslize, apenas um processo de assimilação utilizado por alunos numa situação comum de aprendizagem da aquisição da escrita na escola ou em qualquer estrangeiro que esteja em fase de aprendizagem do português.

Por outro lado, os denominados desvios da norma como a omissão de conectivos, a troca dos advérbios na frase e o uso restrito dos elementos de coesão, poucos são corrigidos pelo ensino da gramática. Só a compreensão real de leitura leva o aprendiz surdo a trilhar por este processo. É o intercâmbio verbal que deve ser valorizado em qualquer ato de escritura textual.

Reforçando esta a problemática do desenvolvimento linguístico pela interação,

A questão que parece ser primordial não é se devemos ou não tomar a gramática como objeto de trabalho nas salas de aula, mas (uma vez ampliado o seu sentido para além dos manuais e compêndios do bem falar) questionar o lugar e a natureza da variedade padrão gramatical nos diferentes níveis de ensino/aprendizagem da língua materna, ou de segunda língua. (FERNANDES, 2003, p.113)

O foco da avaliação deve valorizar o conteúdo em detrimento do uso inadequado da palavra e do desvio de sua ortografia convencional, respeitando-se as limitações e valorizando cada identidade em sala de aula. A inadequação do uso de algumas classes gramaticais, as questões semântico-textuais e as falhas de coesão devem ser esclarecidas por meio de estratégias pertinentes que internalizem a língua portuguesa na sua modalidade escrita.

Cabe ao professor mediador, nesse processo, dar um possível direcionamento diferenciado às atividades de seus alunos, escolhendo o tema de acordo com a série, debatendo o tema na LIBRAS, promovendo a leitura do texto visualmente, ressaltando elementos linguísticos a serem trabalhados, retornando ao texto lido, explicando o gênero textual, reescrevendo o texto com o aluno e utilizando a polissemia para compreensão dos possíveis sentidos das palavras.

Considerações finais

Dessa leitura, entende-se que a surdez não deve ser um obstáculo para a aprendizagem da língua escrita, desde que as intervenções pedagógicas sejam eficientes, valorizem os acertos gramaticais, aproveitem a capacidade de expressão oral da língua de sinais, vivenciem os textos em suas mais variadas possibilidades de leitura, permitam a reflexão de suas experiências culturais, possibilitem o uso das funções psicológicas superiores e ressaltem a interação como espaço possível de transformação.

Na perspectiva interacionista sócio-histórica, a aprendizagem da língua escrita por surdos demanda uma interferência organizada e constante de fatores que se influenciam mutuamente para mediar a construção do texto, permitindo que o aluno desenvolva seu pensar, seu agir e suas habilidades linguísticas.

Os elementos relacionados, nesse processo, como as situações interativas, o uso da palavra em todas as suas dimensões, o reconhecimento do gênero, a valorização das vivências interpessoais, a preocupação com o sentido do discurso e um novo enfoque aos denominados *erros* exercem papel preponderante, nessa prática pedagógica de aquisição da escrita, dentro uma metodologia específica, própria da aprendizagem de uma segunda língua.

Faz-se mister que a gramática seja apreendida pelas leituras, transcrições, mediações e pesquisas, privilegiando-se a intenção do aluno, suas experiências e, sobretudo, a construção de sentido. O professor, nesse caminho, permeia, resgata e aglutina todos estes domínios, a fim de que as ações se realizem e surjam campos interativos pertinentes aos objetivos traçados.

A breve análise do texto em foco demonstra que o aluno surdo do ensino médio, usuário da língua de sinais, escreve textos coesos e coerentes, selecionando o gênero, situando-se criticamente diante dos fatos e sistematizando alguns elementos linguísticos,

mas ainda são visíveis as inadequações do padrão pelo vocabulário pouco extenso e as interferências de sua língua.

Com esta perspectiva, os aspectos relacionados podem auxiliar uma prática pedagógica da escrita, onde os sujeitos sejam valorizados, os diálogos sejam construídos e a linguagem esteja no centro dessas relações de forma que o sujeito responda constitutivamente às condições contextuais de comunicação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BROCHADO, Sônia Maria D. **A apropriação da escrita por crianças surdas, usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003. Disponível em: www.athena.biblioteca.unesp.br/.../bd/.../brochado_smd_dr_assis.pdf Acesso em: 09 fev. 2012.

FANTINEL, Patrícia Farias et al. Contribuições da abordagem sociointeracionista para aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por alunos surdos. *Cadernos de Educação Especial*. UFSM, Santa Maria, Centro de Educação, nº 13. 1999. p. 57-74.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Educação Bilíngue para Surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2003. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1067-4.pdf. Acesso em: 03 mar. 2012.

_____. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DEANGELIS, C. C. ; MASSI, G. (Orgs.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p.117-144.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO Havana-Cuba: Universidad de Havana, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt15-3727--int.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2011.

LUCCI, Marcos Antônio. A importância da interação na individuação: uma visão da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky. In: **Revista de Ciência da Educação**. n. 6, São José dos Campos-SP, Stiliano, 2002. p.137-147.

QUADROS, Ronice Muller de. ; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção do sentido da escrita do sujeito surdo**. 1999. Dissertação (Mestrado em psicologia educacional). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <[http:// www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)>. Acesso em: 25 fev. 2005.

SILVA, Elisabete Ramos da. O ensino da gramática à luz das concepções de Vygotsky.

In: **Janus**: Revista de pesquisa científica. Lorena- SP, ano 1, nº 1, 2º semestre, 2004. p.64-75. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/11/10>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SILVA, Carmen L. da Costa. A gênese teórica do campo da aquisição da linguagem. In: _____. **A criança na linguagem**: enunciação e aquisição. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009. p.29-81.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. De Jerfeson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. .

ZENI, J. Meneghetti. A análise de erro na produção escrita do português como segunda língua por alunos surdos. IV Encontro do Circulo de Estudos Linguísticos do Sul. Caxias do Sul, RS, 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/131>. Acesso em: 06 dez. 2011.