

Ensino de Língua e Literatura: críticas e metodologias

João Luis Pereira Ourique (Org.)



Obra publicada pela Universidade Federal de Pelotas

Reitor: Prof. Dr. Antonio Cesar Gonçalves Borges

Vice-Reitor: Prof. Dr. Telmo Pagana Xavier

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Prof. Dr. Vitor Hugo Borba Manzke

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dra. Eliana Póvoas Brito

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Manoel de Souza Maia

Pró-Reitor Administrativo: Eng. Francisco Carlos Gomes Luzzardi

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Prof. Ms. Élio Paulo Zonta

Pró-Reitor de Recursos Humanos: Admin. Mauro Joubert Goulart Cunha

Pró-Reitor de Infra-Estrutura: Mario Renato Cardoso Amaral

Pró-Reitoria de Assistência Estudantil: Ms. Ana Catarina Rilling da Nova Cruz

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Carla Rodrigues

Profa. Dra. Cristina Maria Rosa

Profa. Dra. Flavia Fontana Fernandes

Profa. Dra. Francisca Ferreira Michelin

Profa. Dra. Luciane Prado Kantorski

Profa. Dra. Vera Lucia Bobrowsky

Prof. Dr. Carlos Eduardo Wayne Nogueira

Prof. Dr. José Estevan Gaya

Prof. Dr. Luiz Alberto Brettas

Prof. Dr. Vitor Hugo Borba Manzke

Prof. Dr. Volmar Geraldo da Silva Nunes

Prof. Dr. William Silva Barros



Editora e Gráfica Universitária

R. Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150

Fone/fax: (53) 3227 8411

E-mail: editora@ufpel.edu.br

Diretor da Editora e Gráfica Universitária: Carlos Gilberto Costa da Silva

Gerencia Operacional: João Henrique Bordin

Impresso no Brasil

Edição: 2009

ISSN 0102-9576

Dados de Catalogação na Fonte Internacional:

CADERNO DE LETRAS / Faculdade de Letras. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2009. n. 15 (2009, p. 001-212).

ISSN 0102-9576

Título da capa: Ensino de Língua e Literatura: críticas e metodologias. – Org. por João Luis Pereira Ourique.

1. Letras – Periódicos. 2. Metodologia do Ensino. 3. Literatura. 4. Linguística. I. Ourique, João Luis Pereira.

CDD 406.31

Ensino de Língua e Literatura: críticas e metodologias

João Luis Pereira Ourique (Org.)

Caderno de Letras

Revista da Faculdade de Letras - Universidade Federal de Pelotas
Av. Bento Gonçalves, 3395 CEP 96015-140 Pelotas-RS

Comissão editorial

Isabella Ferreira Mozzillo
João Manuel dos Santos Cunha
Luis Isaías Centeno do Amaral
Paulo Ricardo Silveira Borges

Conselho editorial

Alckmar Luiz dos Santos – UFSC
Ana Maria Stahl Zilles – Unisinos
André Luis Gomes – UNB
Aulus Mandagará Martins – UFPel
Elena Palmero – FURG
Evelyne Dogliani – UFMG
Gilvan Müller de Oliveira – UFSC
Isabella Mozzillo – UFPel
João Manuel dos Santos Cunha – UFPel
João Luis Ourique – UFPel
Jorge Campos – PUCRS
Luis Ernesto Behares -UR – Uruguay
Marcia Ivana de Lima e Silva – UFRGS
Paulo Coimbra Guedes – UFRGS
Renata Azevedo Requião – UFPel
Rita Terezinha Schmidt – UFRGS
Rosângela Hammes Rodrigues – UFSC
Rosely Perez Xavier – UFSC
Silvia Costa Kurtz dos Santos – UFPel
Terezinha Kuhn Junkes – UFSC

Editoração/preparação dos originais

Clarissa Amariz
João Luis Pereira Ourique

Projeto gráfico e diagramação: Ana Bandeira

Imagem da capa: *Livro Aberto*, de Paul Klee, 1930

Impressão: *Editora e Gráfica da UFPel*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Ensino de língua e literatura: críticas e metodologias	7
---	----------

João Luis Pereira Ourique

Aspectos culturais e impasses conservadores: a literatura entre o ensino e a formação	13
--	-----------

João Luis Pereira Ourique

A estética da recepção e a sociologia da leitura no ensino da literatura	27
---	-----------

Elisa Cristina Lopes

(In)formação literária	47
-------------------------------	-----------

Rafael Munhoz e Eliane Santos Raupp

Escrita e reescrita de textos argumentativos	59
---	-----------

Cristiane Fuzer; Lourdes Maria Bragagnolo Frison; Rejane Flor Machado

O trabalho com a língua em sala de aula	85
--	-----------

Mary Neiva Surdi da Luz

O ensino médio sob o signo da submissão	105
--	------------

Marlene Durigan

Letramento, alfabetização e leitura: o impacto do bilinguismo	131
--	------------

Daniele Blos

El uso de la literatura en la enseñanza comunicacional de lenguas	143
--	------------

Edleide Santos Menezes

As aulas e a identidade de aprendizes de língua inglesa	167
--	------------

Michele Salles El Kadri e Telma Gimenez

O texto injuntivo nos manuais do professor de língua inglesa	183
---	------------

Carla Callegaro Corrêa Kader

Ensino de língua e semântica: uma questão de ambiguidade	193
---	------------

André Luiz Gaspari Madureira

APRESENTAÇÃO

Ensino de língua e literatura: críticas e metodologias

João Luis Pereira Ourique
(Organizador)

Com o intuito de discutir aspectos voltados para o ensino de língua e literatura, o número 15 da Caderno de Letras coloca em pauta uma problemática decisiva para a formação do licenciado em letras: sua prática docente.

Oportunizando textos que evenciam essa preocupação formativa – tanto acadêmica quanto do sujeito-leitor inserido na comunidade e interagindo na construção de sua cidadania – esta publicação parte de uma visão não mecanicista do termo *metodologia*. Para tanto, é importante mencionar a reflexão proposta por Walter Benjamin em *O autor como produtor*. Nesse ensaio, o pensador comenta que a produção cultural carrega em si seu caráter prescritivo, pedagógico, evidenciando que as condições de uma autoria fazem parte do processo formativo do indivíduo e que a sua inserção na política social é importante para compreensão do mundo como construção humana – em toda sua magnitude e contradição.

Nesse sentido, métodos de ensino e de aprendizagem devem sempre vir acompanhados de uma visão crítica, capaz de refletir sobre a condição de permanente transformação e mudança social, em uma espécie de adaptação questionadora. Adaptação quando é necessário relacionar as diversas situações e contextos no qual estamos – tanto mestres quanto alunos – inseridos. Questionar, por sua vez, deve ser entendido como algo que pode nos tirar da submissão. Esse procedimento não anula decisivamente um ao outro, apenas se caracteriza como o paradoxo constitutivo da educação: ser ao mesmo tempo fator de inserção ao meio e de transformação da realidade vivida.

Ao colocarmos em pauta diversos autores e autorias, pretendemos trazer diversas reflexões e experiências no intuito de estabelecer um diálogo permanente sobre esse campo fundamental para a pesquisa em Letras e para a formação do professor em língua e literatura.

Abrindo esta edição, João Luis Pereira Ourique, no trabalho intitulado **Aspectos culturais e impasses conservadores: a literatura entre o ensino e a formação**, discute a formação do sujeito-leitor a partir de textos

literários, abordando a importância e as contradições presentes no ensino de nível básico. Afirma que há “um descompasso entre a formação de professores de literatura brasileira e o avanço das pesquisas da área. Em razão disso, o ensino fundamental e médio conserva princípios de orientação que, em termos científicos, são considerados inapropriados”. Mais adiante questiona se “é possível educar sem antes discutir questões importantes como a existência ou não, nos tempos atuais, de condições e possibilidades efetivas de sobrevivência da própria noção de formação cultural”.

Elisa Cristina Lopes, em seu artigo **A estética da recepção e a sociologia da leitura no ensino da literatura**, objetiva uma busca em prol de novas perspectivas para o ensino de literatura, destacando o papel formativo dela decorrente. Para sustentar seu intuito, questiona o status de uma prática de leitura única e universal, enfatizando que a “leitura é um ato contínuo para a vida a fora que mobiliza todo o repertório do sujeito, suas crenças e valores. Sendo assim, não se pode dizer que há uma categoria absoluta chamada “leitor”, mas tipos distintos, distribuídos pela história e pelas classes sociais”.

(In)formação literária é o título do trabalho de Rafael Munhoz e Eliane Santos Raupp. Os autores preocupam-se em deixar claro que a literatura possui características peculiares em relação às demais, ou seja, a matéria-prima da palavra. No intuito de abordar os principais conceitos que sustentam a literatura como arte, Munhoz e Raupp afirmam que é “desafio do professor possibilitar aos alunos a experiência de interagir com a obra literária, como sujeitos capazes de refletir sobre o que leem, opinar e, principalmente, ampliar seus horizontes de expectativas em relação à obra lida.”.

Cristiane Fuzer, Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Rejane Flor Machado apresentam em **Escrita e reescrita de textos argumentativos** uma análise do processo de escrita e reescrita de alunos do primeiro semestre do curso de Letras. “Conhecemos os problemas. Precisamos, agora, buscar soluções”. Ao afirmarem isso, as autoras comentam que é necessário fornecer alternativas para que os alunos sejam capazes de produzir textos mais condizentes “referentes não só à expressão linguística, mas principalmente a questões discursivas e de conteúdo”. Preocupam-se em dizer, ainda, que “somos obrigados a admitir que o simples domínio do sistema não torna o sujeito um escritor competente. É preciso que ele amplie a sua experiência e seus conhecimentos a ponto de reconhecer a escrita na sua especificidade, compreender seu modo de representação e ampliar a prática de interpretação e produção textual”.

O trabalho com a língua em sala de aula, de autoria de Mary Neiva Surdi da Luz, relata resultados de uma pesquisa envolvendo o docente no planejamento de suas atividades didáticas. Os professores entrevistados – que atuam nas séries finais do ensino fundamental da rede estadual no município de Chapecó-RS – responderam que planejam suas aulas em função dos projetos desenvolvidos pela escola ou com base no livro didático. A pesquisadora comenta que trabalhar com base unicamente no livro didático pode se constituir em um problema, visto que “ele apresenta para os alunos uma única leitura possível e as respostas das perguntas estão sempre no texto, seguindo, normalmente, uma linearidade; as obras apresentadas seguem uma ordem cronológica, o que acaba obrigando os alunos a decorarem datas, autores e principais obras”.

Marlene Durigan, no trabalho que leva o título **O ensino médio sob o signo da submissão**, salienta a necessidade de “(re)discutir os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, seja pela proposta (ilusória) de homogeneidade cultural, seja pelo controle (também homogeneizante) da educação, seja ainda (e por isso mesmo) pelo (quase) silenciamento do lado cultural do processo educativo, evidenciado no paradoxo entre o discurso político da inclusão social e o das demandas do mercado de trabalho, atravessado pelos princípios (mercadológicos) neoliberais”. Tal (re)discussão deve ser pauta permanente visto que o levantamento histórico feito pela autora traz à tona diversas questões relacionadas ao processo histórico de formação do Brasil, desde a escravidão até as noções básicas de cidadania do século XX. Com isso, ao situar o Ensino Médio como “etapa de consolidação da educação básica e de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, destacando que essa etapa escolar também “assume o caráter de terminalidade e um papel científico, cultural, social e, sobretudo, econômico”, a pesquisadora enfatiza que tal etapa se cristaliza como vazia de identidade.

Letramento, alfabetização e leitura: o impacto do bilinguismo, de Daniele Blos, aborda a problemática do bilinguismo, enfatizando que “Educação Bilingue é um rótulo simples para um fenômeno complexo”. Procura, dessa forma, refletir acerca das possíveis implicações na formação tanto cognitiva quanto cultural desse “fenômeno” a partir da noção de letramento. Segundo dados apresentados ao longo do trabalho, a pesquisadora afirma que “Educação Bilíngue continua sendo um fenômeno complexo e pouco analisado, além de ainda um tanto incomum no panorama educacional brasileiro. Tal fenômeno irá depender do contexto no qual está inserido e, assim sendo, não existe um modelo pronto a ser seguido”.

No trabalho **El uso de la literatura en la enseñanza comunicacional de lenguas**, Edleide Santos Menezes relata um trabalho de campo desenvolvido a partir de questionários, entrevistas, gravações em áudio, anotações de aula e produções escritas dos participantes, preocupando-se no sentido de que o espaço de formação oportunizado seja de fato construtivo e enriquecedor. A possibilidade para que isso aconteça passa pela sugestão de “que el estudio de la literatura sea un espacio de interrogación sobre cómo el texto llega a significar, a fin de que, de esa manera, la clase de LE no sea más el lugar donde la instrucción ocurre, sino un ambiente de colaboración genuina, donde alumnos y profesores cambien experiencias y presenten el resultado de sus búsquedas, en un esfuerzo conjunto de construcción del saber”.

As aulas e a identidade de aprendizes de língua inglesa, de autoria das pesquisadoras Michele Salles El Kadri e Telma Gimenez, propõe-se a uma reflexão acerca do processo de formação identitária de aprendizes e professores de língua inglesa. Destacando que esse estudo faz parte de uma pesquisa maior sobre formação de professores de língua inglesa, entende a identidade “como um processo complexo e heterogêneo e que está sempre incompleta e em formação. (...) Assim, não há como negar o importante papel constitutivo da escola e das aulas de línguas. Defendemos, portanto uma visão pós-estruturalista que vê tanto instituições como a história e a cultura construtores de nossa identidade”.

Carla Callegaro Corrêa Kader apresenta o trabalho **O texto injuntivo nos manuais do professor de língua inglesa**. Nesse artigo, Kader procura estabelecer uma distinção entre gênero e tipo textual para discutir o tipo textual injuntivo. Comenta que neste “tipo textual estão presentes marcadores materiais, tais como: formatação específica, numeração, etc, bem como linguísticos por meio da utilização de imperativos que o caracterizam como uma ferramenta verbal manipuladora”.

Encerrando esta edição da Caderno de Letras, André Luiz Gaspari Madureira, em seu artigo intitulado **Ensino de língua e semântica: uma questão de ambiguidade**, pretende discutir, levando em consideração a ambiguidade, as práticas de ensino de língua, o qual deve ser percebido como um espaço de reflexão sobre a linguagem. Para analisar a ambiguidade, o pesquisador decidiu “partir de princípios da semântica lexical, vez que, por conta do objetivo pretendido, essa teoria fornece elementos proficientes para abordar o léxico em suas diversas orientações. Assim, com sua aplicação nas gramáticas escolhidas, possibilita-se identificar relações ambíguas vinculadas não só à duplicidade de sentido presente no léxico, mas também às diversas

orientações de leitura em enunciados, de estruturas sintáticas, de aspectos contextuais, de variação no papel temático”.

Agradecemos aos colaboradores desta edição que muito contribuíram com o envio dos seus trabalhos frutos de pesquisas qualificadas e que certamente enriquecerão o debate acadêmico da área dos estudos em Letras.

Aspectos culturais e impasses conservadores: a literatura entre o ensino e a formação

João Luis Pereira Ourique

RESUMO: Considerando aspectos do ensino de literatura e os entraves que frequentemente ocorrem no cotidiano escolar, este artigo se propõe a uma reflexão sobre a formação de um *sujeito-leitor*. São discutidos, dessa forma, alguns pontos importantes que evidenciam “impasses conservadores” nos quais a formação cultural sucumbe ao dogmatismo quando da reflexão e da discussão com base em obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: sujeito-leitor - formação - cultura - ensino - impasses conservadores - literatura

ABSTRACT: Taking into account aspects of the teaching of literature and the impediments that often occur in everyday school life, this article aims to reflect about the formation of a subject-reader. In this way, some important points that highlights "impasses conservatives" are discussed and the dogmatism that has a negatively influence on the reflection and discussion on literary works is considered.

KEYWORDS: subject-reader - culture - formation - teaching - impasses conservatives - literature

A questão da formação do leitor, ou melhor, de um sujeito-leitor, evidencia a importância de uma reflexão sobre as contradições e paradoxos do homem e da cultura. Dessa forma, a leitura - em especial a literária - pode ser entendida e percebida como um fator importante para a percepção de uma consciência histórica. No entanto, o trabalho com textos literários nos espaços formais de ensino acaba por relegar a um segundo plano os aspectos ligados a essa consciência que é base para a formação cultural.

Normalmente, o estudo de literatura se constitui como disciplina autônoma apenas no grau médio, estando integrado ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Essa diferença de estatuto se liga a outra, referente à finalidade do ensino de literatura. Enquanto no ensino fundamental interessa formar leitores, fazendo com que tenham contato com

uma grande variedade de textos, e estimulando sempre a motivação para a atividade de leitura, no ensino médio existe a intenção de desenvolver de maneira criteriosa a capacidade de organizar os conhecimentos sobre literatura.

O professor de grau fundamental tem uma relativa liberdade de seleção de textos, enquanto o de ensino médio tem pouca mobilidade, uma vez que as instituições de ensino, normalmente, impõem que, em razão da limitada carga horária, o professor se restrinja a trabalhar com as obras brasileiras mais destacadas pelos livros didáticos. Quando o grau fundamental não consegue dar conta da tarefa de formar leitores, os estudantes chegam ao grau secundário resistentes à obrigação de ler as obras consagradas.

Esse quadro problemático se complica quando, por falta de tempo ou dificuldade metodológica, o professor tem de restringir o estudo de textos literários a fragmentos ou resumos, sem chegar à leitura integral (BORDINI, 1986, p. 9), o que pode incorrer em distorção do sentido dos textos. Outra forma de enfraquecer o estudo, frequentemente associada à anterior, é reduzi-lo à mera classificação. Nesse caso, o aluno não precisa entender um poema de Gonçalves Dias, ele pode se satisfazer em classificá-lo como romântico. Partindo do entendimento de que o estudo da literatura deve desenvolver a capacidade crítica, a classificação, embora seja uma atividade importante, não pode ser a principal meta de leitura. O aluno deve-se dedicar sobretudo à análise e à interpretação de textos.

A tendência a considerar que a principal tarefa do ensino de literatura é apresentar categorias referentes a estilos de época é institucionalmente estimulada em razão de que os programas exigidos em exames de seleção para ingresso na universidade são frequentemente norteados pelo mesmo princípio de organização da história literária; e também porque os livros didáticos de maior difusão geralmente procuram estar em sintonia com esses programas. Nesse sentido, Marisa Lajolo comenta que:

Não se trata, evidentemente, de dizer que tais atividades são desaconselháveis, prejudiciais, más em si mesmas. Nada, em si mesmo, é bom ou mau. O problema é que atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores.

Favorecem ainda a crença de que sua realização operará o milagre de transformar os professores em orientadores de leitura, fazendo vista grossa à pouca familiaridade com livros, não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre, deixando intocada sua estranheza face à práticas mais significativas da linguagem. Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura (LAJOLO, 1993, p. 72).

Estabelece-se, assim, uma aliança que acaba por solidificar um modelo consagrado de organização dos conhecimentos sobre literatura. O elenco de autores e obras fixado pelas instituições de ensino determina a pertinência de leitura de textos, servindo como referência de qualidade. A obrigação de contato com as obras está ligada à sua consagração pela historiografia e crítica literárias. Entende-se que, para ter uma formação básica, todo estudante deve deixar o ensino médio conhecendo o essencial da produção literária de seu país. Trata-se de transmitir um patrimônio. Nessa perspectiva, aliás, o ideal seria que ele conhecesse também o acervo musical, plástico, teatral e cinematográfico do país, bem como tivesse uma formação cultural ampla, envolvendo artes estrangeiras, leitura constante de jornais e revistas e capacidade de reflexão clara sobre a sociedade brasileira. Esse ideal está distante da realidade do ensino.

Ocorre que a fixação desse elenco de autores e obras, de acordo com esse modelo historiográfico, acaba sendo um mecanismo repressor, por excluir do universo escolar uma série de textos que não conseguiram, por uma razão ou outra, a consagração entre a crítica mais autorizada. A reverência a esse elenco, ao mesmo tempo em que sugere a necessidade de cultivar, quase de modo religioso, alguns fundamentos de nossa cultura, ainda que de maneira justa, funciona como um filtro de percepção, que afasta outros horizontes.

Partindo da abordagem de Roberto Reis (1992), é importante destacar que a reverência ao cânone define hierarquias de interesse sustentadas pela autoridade atribuída a críticos e historiadores da literatura.

O cânone é um evento histórico, visto ser possível rastrear a sua construção e a sua disseminação. Não é suficiente repassá-lo ou revisá-lo, lendo outros e novos textos, não canônicos e não canonizados, substituindo os ‘maiores’ pelos ‘menores’, os escritores pelas escritoras, e assim por diante. Tampouco basta –

ainda que isto seja extremamente necessário – dilatar o cânon e nele incorporar outras formações discursivas, como a telenovela, o cinema, o cordel, a propaganda, a música popular, os livros didáticos ou infantis, a ficção científica, buscando uma maior representatividade dos discursos culturais. O que é problemático, em síntese, é a própria existência de um cânon, de uma canonização que reduplica as relações injustas que compartimentam a sociedade (REIS, 1992, p. 76).

No âmbito das pesquisas universitárias, realizadas, sobretudo, junto a cursos de pós-graduação, são realizadas pesquisas de autores e obras consagrados, relativizando ou confirmando sua importância, bem como justificando o interesse por textos que a tradição não levava em consideração. Também tem sido desenvolvida uma discussão constante dos parâmetros da historiografia brasileira, polemizando critérios de leitura consagrados e propondo outros. Conforme Reis (1992) salienta, se faz necessário articular outras formas de leitura, das quais possam resultar novas possibilidades interpretativas.

É também fundamental lançar mão de outros paradigmas de leitura, estabelecendo o contexto histórico como solo da interpretação. Ou seja, está em jogo uma *maneira de ler*, uma estratégia de leitura que seja capaz de fazer emergir as *diferenças*, em particular aquelas que conflitam com os sentidos que foram difundidos pela leitura canônica, responsável em última análise pela consagração e perenidade dos monumentos literários e via de regra reforçadora da ideologia dominante, subvertendo, desse modo, a hierarquia embutida em todo o processo (p. 77).

Assim, se houvesse uma dinâmica mais eficiente de difusão de informação no Brasil, ou se pelo menos os professores da rede escolar tivessem maior possibilidade de acesso a bibliografia renovada, cursos e seminários de atualização, poderia estar ocorrendo um processo de transformação, em alta escala, das estratégias de trabalho com literatura nas escolas. Às vezes, mesmo informados a respeito de teorias literárias e pedagógicas, docentes utilizam “técnicas de abordagem textual (...) tradicionais e apassivadoras” (BORDINI, 1986, p. 9), repetindo modos de ensino comuns no passado, por falta de segurança metodológica na aplicação

dos conhecimentos adquiridos. O problema mais sério é, no entanto, a inércia de várias universidades, que não ajustam de maneira adequada seus programas curriculares aos conhecimentos desenvolvidos nas pesquisas. Falta ainda aos cursos de Letras, em vários casos, um amadurecimento com relação aos modelos de conhecimento de literatura que priorizam.

Existe um descompasso entre a formação de professores de literatura brasileira e o avanço das pesquisas da área. Em razão disso, o ensino fundamental e médio conserva princípios de orientação que, em termos científicos, são considerados inapropriados. A historiografia literária canonizada, tal como é encontrada hoje, de modo geral, em livros didáticos para o grau médio, programas curriculares de graus secundário e superior, e ainda em programas exigidos para ingresso nas universidades, consiste em uma construção intelectual, firmada por autoridades que a sociedade reconhece, de algum modo, como dotadas das habilidades necessárias para hierarquizar e selecionar o que há de mais importante na produção literária do país. Um levantamento dos autores e obras que constam nesses livros e programas destacará que as variações de juízo de valor são proporcionalmente inferiores, com relação aos acordos. José de Alencar, Machado de Assis e Graciliano Ramos, entre outros, fazem parte de um conjunto de escritores cuja importância é reconhecida com unanimidade.

As lições da estética da recepção, formulada por Hans Robert Jauss (2002), levam a entender que, para esses autores chegarem à consagração, foi preciso que seus leitores compreendessem sua singularidade e atribuíssem valor a seu trabalho. Mais do que isso, trata-se de que alguns leitores específicos, socialmente destacados por sua qualidade intelectual, argumentassem em seu favor.

Os caminhos da historiografia brasileira, iniciando com Sílvio Romero e José Veríssimo, e passando depois por Afrânio Coutinho, Antonio Candido, Alfredo Bosi, José Guilherme Merquior, Nelson Werneck Sodré e Massaud Moisés, entre outros, constituíram gradativamente a solidez do cânone em vigor hoje. Ao trabalho desses historiadores da literatura integram-se os estudos críticos, que podem reforçar os valores do cânone ou procurar alterá-los, nele introduzindo autores e obras ou, mais raramente, relativizando a importância dos anteriormente consagrados. A tarefa cumprida por esses historiadores - constituir o cânone da literatura brasileira - foi possível em razão da sua extraordinária competência intelectual, demonstrada, em suas produções, por meio de uma associação entre uma erudição minuciosa e uma competência de análise e interpretação.

No entanto, a partir da década de 80, se desenvolveram no Brasil estudos que passaram a exigir a “revisão do cânone literário e dos critérios de periodização” (COUTINHO, 1996, p. 69). Essa exigência parte do pressuposto de que o cânone está construído a partir de um sistema de referências da história da arte europeia, que se estabeleceu como se fosse de validade universal. Considerando que um dos temas mais constantes em estudos brasileiros é o da identidade nacional, é importante ressaltar que as conhecidas dificuldades para definir os limites da brasilidade em literatura, bem como as dúvidas quanto às vantagens interpretativas de resolver essa definição em termos de uma homogeneidade genérica, intranquilizam o debate sobre os autores canonizados.

Essas dificuldades e dúvidas estão ligadas ao fato de que as categorias empregadas para constituir esse ponto de vista com relação às obras, de modo geral, são advindas da cultura europeia, havendo, portanto, margens de impropriedade a considerar, em razão das diferenças entre os contextos culturais. Nesse sentido, é importante mencionar a reflexão que Hugo Achugar articula sobre a “história local”. Sua abordagem, discutindo a submissão a esse modelo canônico europeizado, pretende apontar questões sobre o que fundamenta leituras e condiciona compreensões acerca das produções culturais e literárias no contexto latino-americano.

A “história local” de um sujeito não é a mesma “história local” de outro, mesmo que ambos pertençam à mesma comunidade; ou, dito de outra forma, não somente se produz em função do “posicionamento” – os “interesses locais e concretos” – dentro das ditas histórias locais. Os familiares dos “desaparecidos não têm o mesmo posicionamento” dos militares, muito embora todos, de algum modo, “compartilhem” a mesma “história local” da ditadura, pois tanto uns quanto os outros têm interesses locais diferentes e muito concretos. (...) Testamento, tradição, narrativa do passado, configuração do futuro, memória – e todos seus possíveis plurais -, a partir de onde pensá-los? Como pensar esse debate? Um debate que está centrado em sobre quem, como, e a partir de onde teorizar as narrativas do passado; um “quem” e um “como” múltiplos, assim como um “onde” polifacético que é, ao mesmo tempo, teórico, cultural, histórico, simbólico e não necessariamente ou exclusivamente geográfico. (...) Qual é a língua do discurso latino-americano elaborado na América Latina? É uma língua maior ou menor? É um discurso minoritário ou

maior? É óbvio que há mais de um discurso e mais de uma língua na América Latina. (ACHUGAR, 2006, p. 28-34).

Por razões de ordem histórica e política, que ainda não estão completamente rastreadas, houve uma limitação na capacidade de produzir uma teoria da literatura autônoma, cujo sistema conceitual fosse formado de modo não eurocêntrico. Costuma-se dar mais atenção ao fato de um poeta brasileiro ter sido influenciado por um poeta inglês, do que às suas especificidades - que o distinguem do poeta inglês - ou aos efeitos locais que os elementos que ele extraiu da poesia inglesa provocam quando situados no interior da cultura brasileira.

É claro, não se trata de fechar os olhos ao passado histórico, e fazer de conta que nunca houve dominação. Trata-se, pelo contrário, de ampliar a consciência histórica. Nesse caso é de fundamental importância a concepção benjaminiana da história, que observa o passado como ruína, e procura uma “história dos excluídos, dos esquecidos e dos vencidos, que a crítica filosófico-histórica deve extrair por debaixo da camada terrosa da história oficial; trata-se de fragmentar e desestruturar a imagem da história como totalidade” (GAGNEBIN, 1994, p. 51).

A obra de Ana Pizarro, *América Latina: palavra, literatura e cultura*, publicada em três volumes (1993-94-95) por Memorial e Unicamp, se caracteriza por uma configuração diversa da tradicional. Há vários autores responsáveis pela obra, não um único; são examinados gêneros diversos, inclusive literatura de tradição oral; não existe exaustividade enciclopédica, havendo opção pelo aprofundamento dos tópicos examinados; os autores seguem linhas teórico-metodológicas diversas; o livro transcende a perspectiva nacionalista, abordando produções de vários países latino-americanos. Sobre o processo de pesquisa e de produção da obra, Pizarro comenta que:

nuestro intento estaba estimulado por dos situaciones; por una parte por la necesidad - en un momento muy crítico de la zona cultural a la que pertenecíamos, marcada en especial por la situación de las dictaduras en el cono sur y la condición de exilio de importantes sectores intelectuales - de explicarnos el funcionamiento de la cultura, tal vez porque estaban problematizándose nuestras identidades. Comprender la dinámica social e histórica de un universo en donde parecía necesario situar los bordes y desbordes del objeto que observábamos, identificar

sus áreas, temporalizar sus movimientos, discernir sus articulaciones, situar los ancestrales y los nuevos sujetos de la producción cultural, entre otros. Por otra parte, una nueva generación de críticos parecía estar emergiendo, con perspectivas que posibilitaban otros modos de comprensión de lo que después llamaríamos, con los trabajos de Cornejo Polar, y ya con la comodidad de la designación pertinente, la “heterogénea” condición de nuestro objeto de estudio. (PIZARRO, In: INDURSKY e CAMPOS, 2000, p. 37).

Considerando, hipoteticamente, que os caminhos da historiografia brasileira vão seguir o exemplo do trabalho de Ana Pizarro, ocorrerá o abandono de uma das marcas fundamentais das obras de historiografia tradicionais: o ponto de vista unitário, assumido pelo autor da obra, que organiza, a partir de seus padrões estéticos e ideológicos, a totalidade da produção literária. Em outro momento, Eduardo Coutinho afirmou que se tem tornado imperativo resgatar produções culturais colocadas em segundo plano pela tradição (COUTINHO, 1996, p. 72). O cânone brasileiro é marcado pela ausência, por exemplo, do cordel, da tradição oral, dos registros indígenas. Além disso, tem-se acompanhado o esforço de grupos de pesquisadores para resgatar autores e obras que, por circunstâncias históricas e ideológicas, deixaram de ser reconhecidos em seu tempo. Conhece-se a trajetória de Gregório de Matos, valorizado tardiamente, bem como a de Sousândrade. Pesquisadores ligados ao feminismo, às etnias e a grupos sociais marginalizados têm procurado indicar lacunas no cânone e reverter critérios de valor consolidados.

Esse necessário trânsito entre os avanços na pesquisa – principalmente no meio acadêmico, apesar dos seus aspectos ideológicos e conservadores – encontra mais um entrave: o clima de mal-estar pedagógico. Esse diagnóstico é apresentado como decorrência da crise do projeto da racionalidade moderna, o qual tem causado sérios questionamentos sobre o real significado da educação na sociedade regulada pelo mercado. Sendo produto da evolução e diferenciação da modernidade, a escola não poderia ficar incólume à crise da racionalidade ocidental, pois, de símbolo por excelência de uma época comprometida com a emergência do novo, ela acabou sucumbindo a modelos formais mais conservadores.

Como consequência disso, os envolvidos no processo educativo se deparam atualmente com um quadro desolador: imagens de ruínas e escombros das inúmeras experiências “científicas” mal-sucedidas,

ocasionando desesperança de uns, revolta e inconformidade de outros. As experiências fracassadas criaram um horizonte saturado em que os educadores se sentem incapazes de reagir, no limite de suas forças, e, o que é pior, muitas vezes cegados pela nova invisibilidade que paira no ar.

A pressão exercida é tão forte que o professor sente a necessidade inquestionável de buscar métodos, técnicas e conteúdos que apresentem “receitas prontas” para serem reduplicadas na sua prática diária profissional. A proliferação desses modelos fechados em pacotes mercadológicos requer dos educadores, fundamentalmente, o esquecimento do papel imprescindível que deve desempenhar a reflexão no trabalho pedagógico. Os jovens egressos dos cursos fundamental e médio são as principais vítimas das fórmulas mágicas e ilusórias vendidas no mercado educacional com rótulos ou roupagens sempre inovadoras.

É preciso questionar se é possível educar sem antes discutir questões importantes como a existência ou não, nos tempos atuais, de condições e possibilidades efetivas de sobrevivência da própria noção de formação cultural. Essas situações evidenciam características de um processo de “semiformação socializada”, no qual a consciência abdicou da autodeterminação prendendo-se a uma cultura legitimada por valores outros que não os oriundos de uma visão dialética crítica das suas estruturas, tornando-se, dessa forma, intocável e inquestionável:

Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. Para esta teoria, a ideia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação –, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva (ADORNO, 1996, p. 389).

A apropriação subjetiva realizada sem a construção de filtros sobre as informações recebidas e percebida como formação cultural, faz com que o espírito alienado se expanda e fique preso nas malhas da socialização. Com isso, os instrumentos que a consciência poderia lançar mão para tecer tais filtros sobre as informações recebidas ficaram perdidos em meio a outros tantos que lhe foram apresentados como mais um subterfúgio, de caráter tão geral que nada consegue dizer do particular em que a consciência se encontra

ou de caráter tão específico que em nada contempla as relações com o contexto, pois a “semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional.” (ADORNO, 1996, p.400).

A percepção de que o indivíduo é (ou precisa ser) dotado de uma consciência histórica – como foi mencionado no início deste trabalho - se aproxima da definição de experiência proposta por Benjamin (1985). Através dessa abordagem, é possível buscar a uma interpretação do mundo capaz de romper com as idiossincrasias de um modelo de sociedade excludente e autoritário em sua essência, oportunizado pelo olhar histórico a partir de uma concepção materialista. Segundo Adorno (1983), no seu ensaio *Posição do narrador no romance contemporâneo*, a identidade da experiência na forma de uma vida articulada e possuidora de um desenvolvimento interior foi desintegrada; e, de acordo com Martin Jay (2004), essa ideia se relaciona com a afirmação/constatação de Benjamin de que a narrativa como continuidade tem sido quebrada pelos choques traumáticos e pela geral ininteligibilidade da moderna arte da guerra. Isso aponta para uma crise geral e demonstra uma preocupação em reviver a experiência perdida através de uma reflexão dialética para que ao menos a esperança sobreviva (visão nostálgica de um ideal que não se concretizou, mas que precisa ser mantido vivo).

Visando evitar que o indivíduo tenha diminuída sua capacidade interpretativa do mundo é que uma preocupação sempre presente e constante sobre a formação contínua desse indivíduo (sujeito-leitor) precisa existir e permanecer. Conceitualizações arbitrárias e dogmáticas apenas reiterarão o modelo canônico e conservador já existente e disseminado (enfraquecido, sim, mas ainda presente) na nossa cultura. Nesse aspecto de ruptura e permanência, Hannah Arendt comenta que

o declínio do velho e o nascimento do novo não são necessariamente ininterruptos; entre as gerações, entre os que, por uma razão ou outra, ainda pertencem ao velho e os que pressentem a catástrofe nos próprios ossos ou já cresceram com ela, está rompida a continuidade e surge um “espaço vazio”, uma espécie de terra de ninguém histórica, que só pode ser descrita em termos de “não mais e ainda não” (ARENDT, 2008, p. 187).

Assim, é possível discutir sobre esse *vazio formativo* no qual a sociedade ainda não transitou. A presença constante desse “não mais e ainda não” não pode ocultar e apaziguar o debate – o clima de tensão – tão importante quando se abordam questões culturais, mas se constituir como tal, como o espaço no qual o debate se constitui como parte essencial do processo formativo.

Esse processo formativo – quando percebido por meio da leitura de textos literários – evidencia aspectos importantes, pois “Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos” (MANGUEL, 1997, p. 201). A citação de Alberto Manguel apresenta uma outra possibilidade – mais lúdica – acerca da relação obra-leitor. A da interdependência – enfatizando que os aspectos valorativos não são exclusivos de um ou de outro, mas se complementam como a metáfora da letra (leitor) que devora - e é devorado, por que não dizer? – o mundo (livro).

Por sua vez, George Steiner afirma a importância do ato de ler, do seu compromisso e da sua necessidade em ver-se a si mesmo e ao mundo através dos olhos imaginativos que a percepção da leitura lhe conferiu.

Ler corretamente é correr grandes riscos. É tornar vulnerável nossa identidade, nosso autodomínio. Na primeira fase da epilepsia, ocorre um sonho característico (Dostoiévski nos fala sobre isso). De algum modo a pessoa se desprende de seu próprio corpo; ao olhar para trás, vê-se a si mesma e sente um súbito medo alucinante; uma outra presença está entrando em seu próprio ser, e não há caminho de volta. Sentindo esse medo, a mente busca um abrupto despertar. Assim deveria ser quando temos nas mãos uma importante obra literária ou filosófica, ficcional ou doutrinária. Pode vir a nos possuir tão completamente que, por um momento, permanecemos com medo de nós mesmos e em um estado de imperfeito reconhecimento. Quem leu *A metamorfose* de Kafka e consegue se olhar no espelho sem se abalar, talvez seja capaz, do ponto de vista técnico, de ler a palavra impressa, mas é analfabeto no único sentido que importa. (1988, p. 29).

Talvez seja esse o papel mais importante da escola e do ensino de literatura: evitar que sejam formados leitores analfabetos no sentido que importa para a formação cultural e para as diversas noções de experiência que fundamentam a consciência histórica, discutindo o processo histórico-social da nação através da sua *leitura* crítica.

BIBLIOGRAFIA

ACHUGAR, Hugo. Sobre o “balbucio teórico” latino-americano. In: _____. **Planetas sem boca**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: VÁRIOS. **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril, 1983.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. Campinas - SP: Papirus, ano XVII, p. 388-411, 1996.

ARENDT, Hannah. **Compreender**. Formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORDINI, Maria da Glória. A situação do ensino de literatura na escola de 1o. e 2o. graus. **Boletim ALBS**. Porto Alegre: Associação Internacional de Leitura - Regional Brasil Sul. n.2/86, 1986

COUTINHO, Eduardo. Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone. **Revista brasileira de literatura comparada**. Rio de Janeiro: Abralic. n. 3, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP; Campinas: Unicamp, 1994.

JAY, Martin. Is experience still in crisis? Reflections on a Frankfurt School lament. In: RASMUSSEN, David; SWINDAL, James (ed.): **Critical Theory**. vol. III: The future of Critical Theory. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2004.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

PIZARRO, Ana. (org.). **América Latina: palavra, literatura e cultura**. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1993 (Vol. I) - 1994 (Vol. II) - 1995 (Vol. III).

_____. Discursos y fronteras. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Saga, 2000.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio**. *Ensaio sobre a crise da palavra..* São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

A estética da recepção e a sociologia da leitura no ensino da literatura

Elisa Cristina Lopes

RESUMO: Este artigo visa refletir sobre as relações entre os preceitos teóricos da Estética da Recepção e da Sociologia da leitura e o Ensino da literatura. Acredita-se que estas duas vertentes teóricas podem auxiliar a formação do leitor, no espaço escolar, tendo em vista que literatura e leitura se inter-relacionam numa mesma perspectiva: do leitor e sua formação; do sujeito e sua construção.

PALAVRAS-CHAVE: Estética da recepção – Sociologia da leitura – Literatura e ensino.

RÉSUMÉ: Dans cet article, nous proposons une réflexion sur les relations entre les precepts théoriques de l'Esthétique de la réception et de la Sociologie de la lecture et l'enseignement de la littérature. Nous estimons que ces deux camps théoriques peuvent aider la formation du lecteur dans l'espace scolaire, du fait que la littérature et la lecture entretiennent des inter-relations dans une même perspective: du lecteur et de sa formation; du sujet et de sa construction.

MOTS-CLÉS: Esthétique de la réception – Sociologie de la lecture – Littérature et enseignement.

O diálogo com as ideias que fundamentam as teorias da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura tem como objetivo a busca de novas perspectivas para o ensino da literatura, uma vez que esta não apenas precisa ser otimizada e redefinida como disciplina escolar, mas também reforçada como instrumento fundamental na formação e construção do sujeito-leitor.

O referencial teórico originado da Sociologia da Leitura, baseado, principalmente, em pesquisadores franceses, vem, ao longo das últimas décadas, demonstrando que, a partir do século XIX, a história da leitura foi enfocada sob a perspectiva da sociologia das diferenças. Isto significa que:

a leitura não é uma invariante antropológica sem historicidade. Os homens e as mulheres do Ocidente não leram sempre do mesmo modo. Vários modelos governaram suas práticas, várias

‘revoluções da leitura’ modificaram seus gestos e seus hábitos. (CHARTIER e CAVALLLO, 1998: 38).

Essa observação explicita o aspecto dinâmico da leitura, cujo movimento, dependente do espaço e do tempo, revela que os homens mudam a sua maneira de ler conforme o meio e as circunstâncias sociais nos quais se inserem. A leitura é ainda vista como atrelada às “comunidades interpretativas”¹ que estabelecem estratégias de interpretação já existentes antes do ato de ler e determinam a forma do que é lido, acabando por orientar a leitura.

Seguindo esta linha de argumentação, afirma Chartier que “a leitura não é somente uma operação de intelecto: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstruídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores”. (CHARTIER, 1991: 181)

Como apropriação², ela vem cumprindo, de um lado, o papel de efetuação e atualização das possibilidades semânticas do texto e, de outro, situando a interpretação do texto como a mediação através da qual o leitor pode operar a compreensão de si e a construção da realidade.

No domínio das letras, afirma Zilberman que “as convenções transmitidas por instituições como a escola, acabam dirigindo o modo como o texto é lido e compreendido”. (ZILBERMAN, 1989:28)

¹ Ver: FISH, S. *Is there a text in this class?* 9.ed. Massachusetts, Harvard Univ. Press: 1995.

² A apropriação, segundo Chartier, visa a uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. Tal definição distancia-se do sentido que Michel Foucault dá ao conceito, ao tomar “a apropriação social dos discursos” como um dos procedimentos maiores através dos quais os discursos são dominados e confiscados pelos indivíduos ou instituições que se arrogam o controle exclusivo sobre eles. Distancia-se também do sentido que a hermenêutica dá à apropriação, pensada como o momento em que a “aplicação” de uma configuração narrativa particular à situação do leitor refigura sua compreensão de si e do mundo.

[V. CHARTIER, R. “O Mundo como Representação”. In: USP. Estudos Avançados, S/11. Jan./Abr. v. 5, n. 11, p. 180].

Por esta razão, Certeau (1994), no já citado texto “Ler: uma operação de caça”, conclui que ler é peregrinar por um sistema imposto e, ainda citando Borges, acrescenta:

Uma literatura difere da outra menos pelo texto que pela maneira como é lida. (...) o leitor inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era intenção deles. Eles combinam os seus fragmentos e criam algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (CERTEAU, 1994: 264)

Estendendo este pensamento, Certeau faz críticas ao estabelecimento social que sobredetermina a sua relação com o texto – daí a expressão “reserva de caça” –, trazendo como exemplo a igreja, em que se refere à autonomia do texto enquanto uma reprodução das relações socioculturais no seio da instituição cujos pressupostos fixavam o que se deveria ler nas Escrituras. Inserida nesta mesma lógica, a de imposição, pensamos também na própria escola, pois na maioria das vezes ela favorece os textos canônicos, obrigando a sua leitura, em detrimento das leituras ditas comuns e desqualificadas pelos detentores da “legítima” cultura.

Perante tais constatações, a ideia de que a prática de leitura é única e universal deve ser fortemente questionada e revista para tirar-lhe o estatuto de extraterritorialidade que os professores e educadores, influenciados por alguns intelectuais e mais precisamente por vários literários, são inclinados a conceder. A leitura é um ato contínuo para a vida a fora que mobiliza todo o repertório do sujeito, suas crenças e valores. Sendo assim, não se pode dizer que há uma categoria absoluta chamada “leitor”, mas tipos distintos, distribuídos pela história e pelas classes sociais.

Novamente, Chartier vem reafirmar, advogando que:

(...) contra todas as formas de abstração do leitor ou, dizendo melhor, de ‘etnocentrismo da leitura’, que supõem comuns a todos os leitores e práticas que são, na verdade, absolutamente específicas – por exemplo, aquelas do crítico literário ou do filósofo hermenêuta –, devemos lembrar que a leitura tem uma história e uma sociologia. (...) É, pois, necessário reconstruir as competências, as técnicas, as convenções, os hábitos, as práticas próprias a cada comunidade de leitores (ou leitoras). Deles também depende a significação que, em determinado momento ou lugar, um ‘público’ pode atribuir a um texto. (CHARTIER, 1995: 5)

O etnocentrismo da leitura faz com que o leitor se esqueça da realidade e força de suas próprias condições sociais de produção, tornando uma experiência muito particular o modelo universal de toda a leitura. Por isto, no contexto escolar, seria plausível o ataque direto ao etnocentrismo, dando lugar às experiências de leitura dos alunos, considerando, neste caso, a concepção comum e abrangente da leitura, enquanto leitura de mundo que precede a leitura da palavra (FREIRE, 1982: 11).

Sob um outro enfoque, no qual a leitura é realçada como uma prática inserida no contexto social mais amplo – como consumo cultural – Bourdieu (1979)³ mostra que há duas grandes ordens que orientam a formação do gosto e as modalidades de consumação: – a ordem ética – sobretudo atestada pelas classes populares; e a ordem estética – vista como apanágio das classes cultas.

A ordem estética implica um forte distanciamento entre o objeto consumido, no caso o texto e aquele que o consome, o leitor. Prevalece nesta ordem a leitura pura, erudita, em que acontece o primado da forma sobre o seu conteúdo, a sua função prática. O texto é lido com fins em si mesmo, e não como instrumento de satisfazer os interesses externos, e adquire uma forma pura na qual o prazer estético é a única razão de ler. A leitura formalista, assumindo estas mesmas características, também não se liga ao mundo representado, mas aos dispositivos da representação, isto é, a leitura é feita abstraindo-se do seu entorno.

Já a ordem ética consiste em apreciar uma obra de arte baseada em valores profissionais que coloca a obra na vida do grupo social ao qual pertence. A prática da leitura é imbuída de preocupações imediatas da vida cotidiana. As pessoas lêem para fugir dos problemas, para se informarem, para se aperfeiçoarem ou por puro prazer.

A divisão entre o consumo cultural das classes populares e o das classes cultas aparece na escola direcionando e influenciando currículos, livros didáticos, metodologias e seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula.

Para melhor perceber a relação leitura e escola, enfatizando e problematizando a leitura literária, a pesquisa de Mauger e Poliak (1998), descrita e comentada no artigo “*Les usages sociaux de la lecture*”, é uma

³ Ver: BOURDIEU, P. **La distinction. Critique sociale du jugement**. Coll. “*Len sens commun*”. Paris, Minuit, 1979.

referência importante que evidencia, entre outras coisas, os diferentes usos que a escola faz dos textos literários.

De modo geral, os autores advogam contra a visão letrada da leitura como prática desinteressada e auto-suficiente e analisam as intenções práticas da leitura: os motivos, as razões declaradas ou implícitas, os usos, interesses e os seus efeitos.

As representações da leitura quer se trate da oposição entre leitura obrigatória e leitura de prazer, quer de expressões de interesses e de gostos literários, são o produto da história escolar. A reverência ao objeto livro – depositário de segredos e da salvação cultural – provoca um efeito que afasta o aluno do texto, da mesma forma que a supervalorização das leituras herméticas como paradigma de alta cultura é privilégio de poucos.

Neste sentido, qual seria a maneira de romper com este tipo de etnocentrismo, visto aqui como escolástico? Segundo Mauger e Poliak :

A ruptura com o etnocentrismo letrado passa pela objetivação das condições históricas e sociais de possibilidade do prazer estético, este “prazer puro que deve poder ser experimentado por todo homem”: descobre-se que ele [o prazer estético] é o privilégio raro daqueles que têm acesso às condições nas quais a disposição ‘pura’ pode-se constituir duradouramente. (MAUGER e POLIACK, 1998:24).

Diante desta argumentação, parece-me importante esclarecer o fato de que a possibilidade de vivenciar o prazer estético deve ser direito de todos. Entretanto, para que tal experiência seja alcançada, é preciso disponibilizar condições no espaço público de acesso à leitura, transformando-a efetivamente em práxis social, pois, acima de tudo, a literatura deve ser concebida como uma prática social. No tocante à escola, cabe a ela reconhecer as condições históricas e sociais dos alunos, levando-se em consideração o repertório cultural que eles trazem consigo, e propiciar aos estudantes as condições necessárias para que eles experimentem o prazer estético através da leitura. Em outras palavras, não é porque o aluno provém da classe baixa, sem acesso a livros, a bens de consumo considerados eruditos, que ele não pode desfrutar do privilégio de experimentar leituras que o levem ao puro prazer. No entanto, para se alcançar este objetivo, seria necessário pensar num horizonte de leitura plural e aberto, contrário àquele centrado apenas no patrimônio literário, pois existem, hoje, bons textos que circulam na imprensa escrita, repletos de jogo de palavras, de expressões metafóricas, que podem despertar no aluno o prazer da descoberta literária.

Adentrando no mundo do texto propriamente dito, Mauger e Poliak (1998), ao comentar as representações da leitura escolar, chamam a atenção para a leitura de evasão com o objetivo de contrapô-la à leitura estética. Para eles, os efeitos da leitura de evasão sobre o leitor seriam o de abandonar a sensação imediata; submeter aos afetos e não distanciar da ilusão. Em suas palavras:

A leitura de evasão capta o espírito da ilusão, do faz-de-conta de suas intrigas para fugir da miséria da vida ordinária. O leitor se afasta do mundo real e se aproxima do mundo fictício imaginário, não somente com suas competências e experiências, mas também de representações, esquemas de representação que sustentam o mundo do texto. (MAUGER e POLIAK, 1998: 4).

Dessa forma, o divertimento dentro da leitura induz um deslocamento do mundo social representado, ou seja, mundo do leitor ao mundo do texto. A noção de divertimento e prazer sugere a possível equivalência entre a evasão dentro dos mundos fictícios e o divertimento dentro do mundo real. Para os teóricos, tal correspondência não é incompatível e estabelece um vínculo dinâmico entre ficção e realidade.

Geralmente, considera-se a leitura de evasão como uma leitura fácil de fazer, diametralmente oposta à atitude estética que valoriza o prazer pela forma e a distância reflexiva. A leitura de evasão mobiliza essencialmente as experiências emocionais que vêm de um registro universalista de sentimentos: amor, ciúme, traição, por exemplo, e de um esquema de percepção dualista fundamentada na oposição de caracteres universais: bom/mau; forte/fraco; corajoso/medroso. Além disso, esta modalidade permite romper com a monotonia do mundo real, reencontrar e imaginar o amor e descobrir outras formas de sociabilidade, pois substitui o face-a-face do grupo. Conforme Mauger (1998: 8), “leitura de evasão parece ser uma prática relativamente independente de posições sociais e dos recursos culturais e escolares detidos”.

Já a leitura letrada, considerada mais legítima pela sociedade e pela escola, exige do leitor uma concentração maior e o entendimento de mecanismos mais complexos do texto. Assumindo características opostas às da leitura de evasão, ela é um convite à decifração de um sentido atribuído ao texto, que vê na exegese o fim de toda leitura e não admite o deleite e a contemplação, eliminando toda a sua intenção prática.

Segundo Mauger e Poliak

O interesse letrado pelo texto é progressivamente deslocado do mundo representado – real – para a direção dos dispositivos da

representação – do texto –: a análise formal do texto concebido como máquina linguística e semiótica foi pouco a pouco constituída em ideal-típico de leitura letrada (...) A descoberta da rede de referências cruzadas tecidas pelo autor da obra – o prazer de erudição –; a compreensão de alusões, das referências, dos signos discretos pertencentes à elite – o prazer de ser –, constituem o princípio do interesse íntimo da função letrada. (MAUGER e POLIACK, 1998: 23/24).

Estas modalidades de leitura formam por um lado leitores comuns que buscam no texto ilusões, intrigas, suspenses e surpresas e, por outro, leitores letrados interessados pelo distanciamento crítico com o texto.

Quanto a este perfil diferenciado do leitor, Olinto (1995), utilizando outra terminologia para contrapor leitores amadores ao leitor especializado, diz:

Se, para o amador, o encontro com livros ocorre, na maior parte das vezes, em livrarias e bancas de jornal, o circuito predileto para a gula do crítico erudito inclui o sebo, a biblioteca, mas também a sala de aula, que, além de uma plateia de presença compulsória, oferece estágios variados e públicos heterogêneos, em constante renovação, para a sua apresentação enquanto professor. Este espaço é marcado pelos sinais da institucionalização, mas assim mesmo, permite modulações de caráter pessoal dentro dos limites do permitido. Deste modo, pode transformar-se tanto em espaço sagrado de permanente reafirmação da função humanista e emancipatória da literatura, acompanhada por uma pedagogia adequada que opera com destaque para a leitura das chamadas obras-mestras ou clássicos, no ritmo pausado das periodizações impostas, quanto transformar-se em tubo de ensaio para novas experiências de leitura que permitem a coexistência de produções não canônicas esquecidas à margem ou ofertadas pela nova mídia. (OLINTO, 1995: 48)

A ênfase que poderia ser dada a esta citação recai sobre o papel do professor, chamando para si a responsabilidade de ser constantemente um leitor em formação. É de conhecimento tácito e indiscutível que, se o professor não é leitor, torna-se impossível qualquer envolvimento com os textos literários e, conseqüentemente, um ensino de literatura com qualidade. Porém, pensando no aluno, poderemos considerá-lo um leitor amador, pois:

(...) o leitor amador tem outros compromissos. De temperamento nômade, em oposição ao leitor especializado, que reside em locais institucionalmente circunscritos, dele não se cobra um saber específico e, ao mesmo tempo, amplo que forma e informa o horizonte de expectativa do leitor especializado, como se fosse um megatexto que o acompanha, afiançando a sua competência profissional. Enquanto grande parte da moldura do leitor-apesar-leitor é provavelmente formada por dados de sua experiência cotidiana e de sua sensibilidade, o cenário do profissional é ocupado por fragmentos de dois milênios de nossa tradição cultural. Assim sendo, quando a literatura é tratada em esferas públicas, como as de ensino e pesquisa, pode-se supor um tipo de trabalho diferente do juízo cotidiano do senso comum. (OLINTO, 1985: 50)

O importante, porém, é adotar como regra que toda prática de leitura produz conhecimento, mesmo a de evasão. A definição da leitura na escola, ou melhor, a sua prática, deveria ligar-se à possibilidade de uma articulação eficaz entre leitura ordinária e a leitura literária, pois a primeira serviria de apoio à segunda e nunca de afastamento.

O ato da leitura, mesmo quando é vivido como uma busca do prazer ou como uma necessidade pessoal, é sempre suscetível de encontrar uma utilidade social, senão estritamente profissional.

Para concluir, mais uma vez, as palavras de Mauger e Poliak:

Em sua versão mais ortodoxa de leitura, derivada da tradição acadêmica, a leitura é ao mesmo tempo formação da sensibilidade, do gosto, do julgamento, exercício de imaginação, convite ao sonho, recreação, encontro de si com as grandes obras, comunhão de alma com os grandes escritores: eruditos ou mundanos (...) Ela não difere ao fundo das leituras comuns se não pela ênfase na gratuidade reivindicada pela prática. (MAUGER e POLIAK, 1998:23).

Neste ponto dos comentários sobre a leitura e suas diferentes práticas, pode-se chegar então a um consenso e dizer com clareza que a escola deveria trabalhar com todas as noções de leitura e, porém, jamais deixar de atribuir-lhe

(...) o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se no espírito de seus leitores (...) pensando também que os atos de leitura que dão aos textos significações

plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas. (CHARTIER, 1996: 89)

Na perspectiva da Estética da Recepção, a obra literária é julgada em função da ordem estética, mobilizando critérios literários internos e externos ao campo artístico. Tais critérios de julgamento ligam-se aos valores da experiência e da vida cotidiana associados, direta ou indiretamente, às condições econômicas e sociais do leitor. Neste sentido, percebem-se pontos de confluência entre os posicionamentos teóricos da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção, embora cada uma desenvolva e discuta suas próprias ideias.

Pensar a formação do leitor é colocar o aluno do ensino médio no centro das discussões para que ele se torne, efetivamente, um participante da produção de sentidos diante dos textos que lhe são apresentados e um personagem indispensável no processo de constituição do objeto estético. Além de se perceber como sujeito ativo no ato da leitura, é importante ter consciência e sentir que ele próprio se constitui à medida que vai observando suas emoções, identificando-se com determinadas situações, enfim, interagindo com o texto, de corpo e alma. O processo de leitura é visto, portanto, como atividade que produz os seus próprios usuários.

Durante a constituição de sentidos, é de certa maneira o próprio leitor que está sendo constituído e em decorrência disso, algumas transformações lhe sucedem. Para explicar este processo, Iser diferencia significado de sentido.

Para ele

O significado de um sentido se revela quando este estabelece uma relação com uma determinada referência; o significado traduz o sentido num sistema de referências e o interpreta em vista de dados conhecidos. Há uma teoria do efeito dos textos que é a produção do sentido e a teoria da recepção onde um significado é atribuído a um outro sentido (ISER, 1999:80)

Ambos os termos – significado e sentido – representam a totalidade das referências, tal como implicada pelos aspectos do texto, e devem ser constituídos no percurso da leitura. O significado emerge no instante em que o leitor absorve o sentido em sua própria existência. Quando o sentido e o significado agem juntos, eles garantem a eficácia de uma experiência que nos permite constituir a nós mesmos criando uma realidade que nos era estranha.

Aproximar ou reaproximar o aluno do texto, ou seja, fazer com que o estudante perceba que a prática da leitura mobiliza conhecimentos de mundo de sua experiência cotidiana é fundamental e essencial para a compreensão dos textos literários. Segundo Olinto,

(...) os elementos da ‘ressonância pessoal’⁴ do leitor oferecem uma imagem do texto como ente vivo ao vincular a leitura com vivências do leitor, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de formas de compreensão supra-individuais e interpessoais. (OLINTO, 1995:37)

Referindo-se ao teórico alemão Schon a autora acrescenta:

na proposta de Schon, o desenvolvimento de uma competência literária, que se refere à capacidade de estabelecer uma compreensão cognitiva e afetiva, em relação aos objetos simbolicamente mediados, precisava ser integrado em concepções ecológicas de socialização, onde as esferas literárias coexistem com realidades cotidianas, fazendo parte do próprio mundo vivencial dos leitores.

Destes argumentos, vale a pena destacar, em primeiro lugar, a noção de texto, como “ente-vivo”, pois é no espaço de dinamização da palavra que a renovação e a atualização da leitura se efetivam. Pensando nestes dois aspectos – a dinamização e a renovação da palavra – é que os preceitos teóricos de Jauss recuperam a historicidade da literatura, nascida de seus intercâmbios com o público.

Em segundo lugar, considera-se importante o entendimento de que à compreensão cognitiva se agrega à afetiva, ou seja, a prática da leitura não apenas propicia a informação e o crescimento intelectual dos leitores, mas também mobiliza suas emoções e sentidos. A junção do saber cognitivo ao afetivo fortalece a crença de que a construção do conhecimento se dá de forma racional e emocional.

Nesse caso, tem sentido dizer que “o leitor crítico se faz também com um referencial de memórias sensoriais, afetivas e emocionais, construídas a partir das relações empreendidas pelo sujeito em comunidades intersubjetivas” (ALMEIDA, 1998:5).

⁴ Tais elementos se localizam na convergência do modelo do mundo formado pela sua experiência de vida e pelo mundo ficcional de textos literários.

Professores e alunos são membros de comunidades intersubjetivas – a escola – e compartilham modos de olhar comuns. A prática da leitura literária, portanto, é mediada institucionalmente. “No domínio das letras, as convenções, transmitidas por aparelhos como a escola, acabam dirigindo o modo como o texto é lido e compreendido”, afirma Zilberman (1989: 28).

A inserção institucional da leitura no contexto escolar abrange uma situação comunicativa muito mais complexa, em que a relação texto-leitor é mediada por pressupostos e interesses que orientam e alimentam o circuito do ensino. Um pressuposto pedagógico referente à interação entre texto e leitor na instituição escolar ou no espaço da sala de aula refere-se à ideia de que a escola deveria ampliar as capacidades e possibilidades do indivíduo na construção de identidades e de sentidos relevantes. Uma das estratégias

(...) diz respeito ao aprendizado de intercambiar a compreensão de textos literários. Na didática literária, a conceitualização dessa situação limita-se, na maior parte das vezes, às condições gerais da compreensão literária, enfatizando-se geralmente a relação do aluno com a realidade ficcional de um texto literário e menos os efeitos sobre a sua atividade comunicativa na vida real. (OLINTO, 1995:41)

A comunicação escolar, sujeita a regras próprias, espera do aluno, no contexto da sala de aula, que ele aprenda a expressar-se sobre conteúdos, estruturas formais, possíveis intenções autorais e/ou impactos causados pelas obras. Nesta circunstância, caracterizada pela formulação verbal – oral ou escrita – da experiência da leitura, a recepção perde, por assim dizer, a sua inocência. Os leitores-alunos, de acordo com a idade e o grau de escolaridade, tentam mostrar familiaridade com procedimentos específicos da interpretação textual e adaptar-se às normas vigentes e esperadas nas respectivas situações comunicativas.

Para Schmidt, citado por Olinto (1995) no artigo “Leitura e leitores – variações sobre temas diferentes”,

(...) a contradição entre o condicionamento institucional e a espontaneidade da leitura se revela nas formas de racionalizar a compreensão de um texto literário – em provas, por exemplo, – ela é tudo, menos espontânea. Por isso, esse tipo de recepção escolar da literatura é uma atividade recepcional problemática e forçada, comparando-a, inclusive, aos procedimentos usuais da inquirição e do inquérito policial, à medida que a relação de

dependência institucional condiciona intensas atividades estratégicas. (OLINTO, 1995: 43)

A recepção literária evoca associações, emoções e fantasias que permitem desenvolver aptidões para construir sentidos, cujos elementos subjacentes se tornam reconhecíveis no confronto com formas alternativas experimentadas pelo ensino.

No artigo “*Lire au Collège et au Lycée: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance*”, fruto de pesquisas realizadas na França por Baudelot e Chartier (1997/98), os autores afirmam que

(...) os grandes poetas servem de suporte para edificar uma imagem do leitor e prolongar as experiências pessoais. Leitura culta e leitura comum se combinam. O mecanismo de identificação se superpõe a um uso estético que coloca o acento sobre a ‘beleza’ dos poemas, sua linguagem rica. É preciso, entretanto, considerar os leitores que lêem os clássicos ‘por eles mesmos’ e também, pelo interesse pessoal. Paralelamente às razões escolares e sociais existem as razões pessoais e de identidade de ler os grandes autores. (BAUDELLOT e CHARTIER, 1998: 42)

Na direção dessa reflexão, eles comentam ainda que no “collège” francês ler pode ser visto primeiramente como uma questão de gosto, de prazer, de questão pessoal, de formação moral. Já no “Liceu”, a leitura torna-se uma questão de competências, escolarmente normatizadas.

No Brasil, podemos afirmar, não é muito diferente. A chegada ao ensino médio se traduz por uma transformação e/ou renovação do *corpus* tomado como obrigação pela instituição: o curso de Língua Portuguesa e Literatura com suas prescrições nem sempre explícitas, mas historicamente consolidadas, enquadra o horizonte de leituras dos jovens e fixa a eles fronteiras precisas, aquelas da literatura consagrada.

Resume Baudelot e Chartier

(...) a mudança para a leitura culta serve objetivamente para construir e para manter uma posição no espaço social da classe (...) Embora dissimuladas sob a espontaneidade e o natural, as regras da leitura culta são bastante incorporadas para se organizar o discurso sobre os livros (...) Ler os clássicos ou grandes autores porque são forçados e obrigados; porque estão no programa ou para ter sucesso no “vestibular”, trata-se de uma prática sem

crença. O Liceu não produz a crença literária, no máximo forma alguns crenses. (BAUDELOT e CHARTIER, 1998: 41).

Sendo assim, o ensino da literatura no nível médio contribui paradoxalmente para distanciar o livro dos alunos. Quanto mais vão à escola, menos os alunos lêem livros. Se pensarmos no estudante jovem, adolescente, vivendo as circunstâncias individuais e sociais e definindo-se com um perfil difuso marcado por transições, superposições e interferências, concluiremos também que o modo de vida deles, os conduz sempre a preferir os encontros e as saídas à solidão interior, a vida real à vida imaginária.

Mauger e Poliak acrescentam uma justificativa importante da razão de se ler pouco nos anos de escolarização secundária e superior:

A preponderância da cultura científica nos estudos secundários e superiores e a produção das elites escolares explicam, sem dúvida, pelo menos em parte, a diminuição da leitura literária entre os estudantes e o aparente nivelamento das práticas: a leitura é também regulada pela “definição” das trajetórias escolares mais performáticas e a definição da personalidade social necessária para o acesso às condições da elite. (MAUGER e POLIACK, 1998: 17)

Quanto aos efeitos da escola sobre as práticas de leitura, os pesquisadores afirmam que tais efeitos

(...) se exercem sobre as utilizações diretas nos alunos e não cessam de se exercer depois da saída da escola: seja sob a forma de uma acumulação primitiva do capital cultural ou da interiorização de disposições duráveis em face da cultura escrita em geral e da literatura em particular. (MAUGER e POLIACK, 1998: 17/18)

No entanto, apesar destas constatações, creio que se encararmos o adolescente outra ótica, valorizando sua fase curiosa, excêntrica, contestadora e vivendo suas emoções à flor da pele, poderemos aproximá-lo da riqueza viva contida nos textos literários. Mesmo que, aparentemente, eles pensem que as obras consagradas não tenham mais nada a ver com eles, é preciso mostrar-lhes que a leitura sempre atualiza os sentidos do texto e que, portanto, os temas humanos e universais serão sempre contemporâneos.

Comentários, transcritos a seguir, sobre a relação entre adolescente e leitura, retirados de pesquisas já mencionadas neste trabalho, mostram a necessidade e a importância de se entrar no mundo adolescente e conhecer esta “comunidade interpretativa” que por si só é plural, difusa e heterogênea.

Para Mauger e Poliak,

(...) de maneira geral, o interesse pela pedagogia implícita do romanesco e a literatura de intimidade parecem estar associadas aos acidentes biográficos, às rupturas de trajetórias familiares e profissionais que implicam um questionamento mais ou menos radical das estruturas dos hábitos (...) onde a identificação adolescente com estes textos. (MAUGER e POLIACK, 1998:15)

Corroborando esta afirmação, Baudelot e Chartier (1998), em pesquisa citada anteriormente, comprovam que a leitura de alguns livros é orientada mais em direção às experiências comuns do que em direção ao universo literário. Os livros estão associados de diferentes maneiras à experiência cotidiana.

Esta pesquisa mostra ainda que o jovem leitor se envolve com a leitura de maneira integral, ou seja, com tudo que ele é e tem: o corpo, os sentidos e a sensibilidade; sua experiência pessoal ligada a seu sexo, idade e sua origem social. Ele participa ativamente da história a ponto de se identificar com os heróis num processo de construção de sua identidade e de sua personalidade, reconhecimento de emoções, etc. Além disso, o livro não é visto como um instrumento cultuado. Ele é dessacralizado, pois é percebido como um objeto comum, substituível por outros suportes culturais, como a TV, o filme, a revista e o jornal.

Os pesquisadores comentam ainda que “o ato da leitura é interessado. Referido diretamente a um contexto prático (presente ou futuro) ou ao real (sem ser enganado pelo caráter fictício), o livro vale pelo seu conteúdo. O leitor aprecia sua qualidade a partir de categorias de percepção ética e prática”. (BAUDELLOT e CHARTIER, 1998: 35)

Para concluir, recorremos a Eiterer (2001) e à sua tese intitulada *Uma leitura possível: um estudo sobre a formação do leitor no Ensino Médio*. A autora finaliza sua pesquisa afirmando que a escola ao privilegiar práticas de leitura estranhas ao cotidiano do aluno, acaba por contribuir para a “deformação do leitor”. Segundo suas palavras:

(...) sob uma forma universal de apropriação, distanciando-se dos livros que constituem a leitura ordinária, o ensino da literatura contribui paradoxalmente para criar o contrário do que almeja. Institucionalizando uma ruptura tão radical, a escola reduz os efeitos e formas de apropriação do texto pelos leitores e maneiras de combiná-los, quando antes deveria dotar os alunos de esquemas gerais que os tornassem aptos a se apropriar da maior

variedade de textos possível, dando-lhes condições de orientar seu universo de leituras, em função de seus horizontes e interesses pessoais. (EITERER, 2001: 91).

Mesmo diante deste panorama, vislumbra-se a possibilidade de tornar o ensino da literatura mais dinâmico, vivo e eficaz. As palavras citadas a seguir nos apontam algumas estratégias:

Caso a educação não tivesse sido privilégio de poucos desde os tempos coloniais (...), talvez pudéssemos nos ater apenas a dois princípios da estética: o livro de literatura existe 'UT DELECT ET UT MOVEAT' (para deleitar e comover). Pudéssemos nos ater a esses dois princípios e deixar de lado um terceiro princípio 'UT DOCEAT' (para ensinar). ⁵

Eu queria que o leitor se divertisse. (ECO, 1985: 48). ⁶

As duas citações transcritas, trazidas para o contexto da leitura, para sua relação com o ensino da literatura e a formação do leitor, traduzem um dos princípios que poderiam ser a nova ordem para o ensino da literatura. Democratizar o ensino, sim. Propiciar aos jovens o acesso aos bens literários, sim. Socializar o saber de qualidade, também. Portanto, por que não conjugar ensino, deleite, comoção e diversão num campo, cujas palavras expressam surpresas, sutilezas, ambiguidades, espanto e beleza? A diversão não está necessariamente desvinculada do aprendizado, e a leitura da literatura oferece ao leitor modos diferentes de divertir e divertir-se.

Ao encontro desta nova ordem, poderíamos acrescentar, relembrando com especial destaque, que sinônimo de literatura é a arte da palavra e arte, por sua vez, é sinônimo de ficção, criação, sonho, fantasia. Sentir com arte não é negar as experiências particulares do leitor, marcadas pela sinceridade e pelo vigor das emoções, sejam elas tristes ou alegres. Portanto, reparar os sentidos e perceber o imperceptível, o impreciso, o sutil e o ambíguo devem ser passos para se construírem no espaço de sala de aula,

⁵ Palavras de Silvano Santiago, proferidas numa palestra em Boston, sobre o panorama da literatura brasileira contemporânea, como parte de uma homenagem ao escritor português José Saramago. Caderno Mais. Jornal Folha de São Paulo.

⁶ Umberto Eco em seu Post-Scriptum ao Nome da Rosa, após a grande repercussão que este romance alcançou no mundo todo.

aproximando texto e aluno e formando leitores aptos para o exercício de julgamento e para o senso de estética.

Conforme o ensaio “*Épreuves et prouesses de l’esprit littéraire*” (PINTO, 1998), cuja temática discute a noção de literatura inserida nos padrões modernos:

O centro de excelência literária na sua definição moderna é talvez a sensibilidade erudita e uma maneira de conciliar a cultura e a emoção, o patrimônio e o pessoal, o conhecimento e a experiência. (...) O aprendiz literário busca dar as aparências formais de rigor ou de método à análise de questões postas sobre as categorias indeterminadas: ego, sinceridade, caráter, destino, paixão e solidão. Eruditos e plenos de sensibilidade. (PINTO, 1998: 57)

O autor ainda acrescenta que “o produto do prazer, da beleza e sobretudo da evasão e do sonho que pode conter um poema é particularmente necessário às pessoas de hoje, que vivem num mundo e numa sociedade que tem tendência a suprimir o sonho ou a evasão em estado muito materialista”. (PINTO, 1998: 59)

Pensando assim, a disciplina Literatura no ensino médio estaria apoiada em dois pilares básicos: um relacionado às condições sociais e culturais, realçando seu aspecto de prática social; e o outro circunscrito à noção de que a literatura é uma expressão da arte e, portanto, deve possibilitar à experiência estética, propiciando ao aluno a vivência do literário.

Segundo Soares (1999), a “escolarização da leitura literária”, apesar de ser vista como inevitável, pode assumir um aspecto positivo se forem levados em conta os critérios que preservem o literário, quais sejam: a percepção de sua literariedade, do texto, dos recursos de expressão e do uso estético da linguagem.

Seguindo estes preceitos, um bom curso de literatura deve ser um bom curso de leitura, levando-se em conta não apenas as suas várias modalidades e seus usos enquanto uma prática social, mas também considerando a leitura um exercício de literatura sem predomínio de determinada forma de análise: estruturalista, formalista, conteudística, histórica ou contextualista. Desse modo poderemos dizer que a leitura literária, inserida nas aulas de literatura, está a ponto de se tornar a verdadeira disciplina da formação de leitor no ensino médio, responsável pelo senso de estética e, portanto, pelo exercício de julgamento.

Vale ressaltar ainda que não devemos fechar o horizonte às formas ordinárias e comuns de leitura, considerando o repertório cultural de cada estudante, evitando, assim, chegar às posições extremadas: aquela cujos leitores aderem à definição culta da leitura legítima, clássica e formal, correndo o risco de se julgarem indignos para ler, ou seja, a elitização da leitura; aquela em que os leitores se demonstram totalmente indiferentes, tornando-se passionais ou praticantes de leitura ocasionais, de informação ou de divertimento, cujo suporte são fornecidos pelo mercado de títulos e autores de sucesso.

Se levarmos tal postura em consideração, a estaremos contrapondo a uma argumentação de Bourdieu, segundo a qual:

O sistema escolar desencoraja a expectativa de ser resposta sistemática a todos os problemas da existência e, de uma vez, destrói certa forma de leitura, pois um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária abolida e uma cultura erudita que se frequentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada para dizer. (BOURDIEU, 1996: 241)

Levar em consideração o repertório de leitura, de vivência e de experiência do aluno, ampliar o acesso a todos os tipos de leitura e envolvê-lo com o aspecto estético e sensível dos textos literários são os três parâmetros básicos e principais que poderiam se conjugar para alcançar uma nova perspectiva do ensino da literatura no espaço da sala de aula. Ficaria nítido perceber, pois, que a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra.

O diálogo com as perspectivas teóricas da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção parece ter contribuído para as reflexões que envolvem a relação entre leitura, formação do leitor e ensino da literatura. Porém, interessa-me agora o conhecimento da realidade empírica. Portanto, parto para o entendimento do discurso oficial, através da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da observação *in loco* do espaço da sala de aula. Entre o dizer e o fazer, creio eu, há muitas considerações que tornam mais complexo este campo do saber, cuja importância recai sobre a formação de um leitor que seja, simultaneamente, crítico e sensível.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria Luiza De Freitas. “Por onde anda a literatura? – Reflexões sobre o conceito. Tese de Doutorado. PUC/RJ. Junho/98 – Departamento de Letras.

BAUDELOT, Christian; CHARTIER, Marie. “Lire au college et au Lycée: de la foi du charbonnier á une pratiques sans croyance”. In: Actes de la Recherche en Sciences Sociales. “Génese de la Croyance Littéraire”. n. 123 - Juin. 1998.

BOURDIEU, Pierre. La Distinction. Critique Sociale du Jugement, Coll. “Le sens commun”. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas (SP): Papirus, 1996.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. “O Mundo como Representação”. In: Estudos Avançados (USP). S/11. Jan/abr. v. 5, n. 11, 1991.

CHARTIER, Roger. “Do livro à leitura”. In: Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. “Leituras e leitores”. Acervo. v. 8., n. 12, 1995.

CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. In: Estudos Avançados, v. 5, n. 11, 1991.

CHARTIER, Roger; CAVALLLO, Guglielmo. História da leitura no mundo ocidental. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

EITERER, Carmem Lúcia. Uma leitura possível: um estudo sobre a formação do leitor no Ensino Médio. São Paulo: FEUSP, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São. São Paulo.

FISH, S. Is there a text in this class? 9.ed. Massachusetts, Harvard Univ. Press: 1995

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura. 34 ed. São Paulo: 1999.

MAUGER, Gerard; POLIAK, Claude F. “Les usages sociaux de la lecture”. In: Actes de la Recherche en Sciences Sociales. “Génese de la Croyance Littéraire”. n. 123, Juin., 1989.

OLINTO, Heidrun Krieger. “Leitura e leitores: variações sobre temas diferentes”. In: Leitura e leitores. 2.ed. Rio de Janeiro: Proler, 1995.

PINTO, Louis. “Épreuves et prouesses de L’esprit littéraire”. In: Actes de la recherche en sciences sociales. “Génese de la Croyance Littéraire”. n. 123 - Juin. 1998.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliaca M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org) A Escolarização da Lectura Literária - o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17-48.

ZILBERMAN, Regina. “Sim, a literatura educa”. In: Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

(In)formação literária

*Rafael Munhoz
Eliane Santos Raupp*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão que justifique a importância do ensino de literatura. Busca-se, a partir de auxílio teórico, oferecer sugestões e apontar opiniões acerca de problemas voltados ao ensino de Literatura nas escolas de ensino fundamental e médio, bem como nas universidades.

PALAVRAS-CHAVES: Literatura; Ensino; Escola.

ABSTRACT: This article aims to make a reflection that justifies the importance of literature teaching. Starting from a theoretical assistance, the objective is to offer suggestions and point out opinions around problems related to literature teaching in elementary and high schools as well as in the universities.

KEY WORDS: Literature; Teaching; School.

Introdução

A literatura é uma manifestação artística diferente das demais pela maneira como se expressa, pela matéria-prima com que trabalha, a linguagem verbal e a palavra. A esse respeito, o crítico Alceu Amoroso Lima afirma que:

A distinção entre literatura e demais artes vai operar-se nos seus elementos intrínsecos, a matéria e a forma do Verbo. E que se serve o homem das letras para realizar seu gênio inventivo? Não é, por natureza, nem do movimento como dançarino, nem da linha como escultor ou o arquiteto, nem do som como o músico, nem da cor como o pintor. E sim – da palavra. A palavra é, pois, o elemento material intrínseco do homem de letras para realizar sua natureza e alcançar seu objetivo artístico. (LIMA, 1954, p. 43)

Entretanto, não é por utilizar a linguagem verbal que todo e qualquer texto pode ser considerado obra literária. O texto literário se caracteriza pelo trabalho especial realizado com as palavras, pelo domínio da

função poética da linguagem que ocorre quando a intenção do escritor está voltada para a própria mensagem, seja na estrutura, na combinação das palavras ou na seleção delas.

Os escritores clássicos afirmam que, trabalhando a palavra, o artista busca uma expressão formal como ritmo, estilo e forma que proporcionam ao leitor um prazer estético. Assim é que o artista está imbuído de uma função social e, portanto, de uma responsabilidade social sem esquecer que o escritor/poeta é um homem com necessidades de sobrevivência como qualquer outro.

A literatura estuda os movimentos literários, ou seja, artistas e obras de uma determinada época com características gerais de estilo e temáticas comuns, e os acontecimentos ao longo do tempo.

Por razões didáticas, costuma-se dividir as histórias da literatura em grandes movimentos denominados de *eras* que se dividem em movimentos mais particularmente denominados *estilos de épocas* ou *escolas literárias*. A escola literária constitui-se de um grupo de escritores com uma determinada teoria literária, com uma concepção de belo literário e com uma determinada preferência por algum gênero literário específico. Cada escola representa a temática estética das obras literárias produzidas em uma determinada época.

A literatura, embora não seja uma disciplina oferecida antes do ensino médio deve ser objeto de reflexão desde a pré-escola, dada a sua importância. Para Angela da Rocha Rolla (2000), o professor de literatura é privilegiado por ter como objeto de estudo um universo rico de significados. Esse privilégio nem sempre é percebido dentro da escola ou fora dela. Não sabendo de seu poder de formar leitores com uma percepção afinada sobre literatura, os professores de outras disciplinas, bem como o professor de língua, deixam de se aproximar desse universo.

É desafio do professor possibilitar aos alunos a experiência de interagir com a obra literária, como sujeitos capazes de refletir sobre o que leem, opinar e, principalmente, ampliar seus horizontes de expectativas em relação à obra lida. O professor deve privilegiar, num primeiro momento, a leitura do texto literário como meio de desenvolver o gosto e o hábito pela leitura e, na medida em que o aluno amplie seu conhecimento a respeito das obras, o professor deve incentivar a capacidade crítica sobre as obras lidas, a partir de socializações em sala de aula, seja no ensino fundamental, médio ou acadêmico.

Acesso ao livro e à leitura

De acordo com José Maria de Souza Dantas (1982), os primeiros a se preocuparem com os 70% de analfabetos que atingiam a população brasileira foram os republicanos. Intelectuais, de certa maneira, reivindicaram a solidificação, profissionalização e reconhecimento de seus trabalhos. Contudo, as editoras eram escassas, os únicos livros eram impressos em Portugal e na França, as livrarias continuavam cada vez mais raras e apenas as escolas particulares se expandiram devido ao 'grande negócio' mencionado por José Veríssimo, na mesma época, uma vez que o principal objetivo dessas escolas era ganhar dinheiro.

Dantas (1982) enfatiza também que a diminuição de escolas públicas em função do florescimento da rede privada contribuiu para com o processo de elitização do ensino brasileiro. Com isso, a ideia de leitura foi encarada como método de trabalho a ser praticado em sala de aula, sendo ensinada ao aluno primeiramente o código escrito, segundo a norma padrão da gramática, para, em seguida, associar esse aprendizado com a tradição literária, atribuindo um destacado valor ao passado da literatura nacional.

Por outro lado, o livro permanece fora do alcance da grande maioria de leitores. As bibliotecas escolares são escassas de obras, os livros são caros, as livrarias se queixam da falta de visitantes e os autores precisam ir em busca de seus leitores a fim de garantir seu público.

Atualmente, existem outros meios mais acessíveis para se adquirir um livro, pois o Estado e as instituições contribuem para o barateamento dos livros por meio de intervenções feitas sobre o preço de capa. Existem também as universidades que publicam textos de estudiosos nas diversas áreas contribuindo para acessibilidade de leitura. Pode-se dizer assim, que o acesso aos trabalhos e pesquisas desenvolvidas nas universidades, proporcionam aos pesquisadores uma infinidade de estudos voltados para as diversas áreas do conhecimento.

Propostas de conscientização de professores para a importância da leitura e do livro são de grande relevância para aproximar o escritor de seu público, fornecendo alternativas de dinâmica em sala de aula e divulgação da produção literária contemporânea.

As palavras de Regina Zilberman (1991) expressam sua opinião em relação ao acesso de livros para todos:

“Num país em que a cultura duvida de sua nacionalidade e permanece pesquisando sua identidade, uma política de leitura que torne o livro popular sem que este abdique de seu

compromisso com o saber e a arte é fundamental, porque consiste na possibilidade de ruptura com a dependência. No entanto, é preciso que seja igualmente democrática e pública, sob pena de, a pretexto de favorecer nossa pobre escola e seus frequentadores carentes, aprofundar a divisão social e promover o poder econômico vigente.” (ZILBERMAN, 1991, p.55)

Por que ensinar literatura?

Existem controvérsias sobre a formação literária, pois há uma atitude estética-filosófica diante da questão. No entanto, a literatura é uma experiência humana, transformada pela magia da palavra artística e, sendo assim, é uma forma de conhecimento que nos chega através da emoção. Seja qual for a natureza desse conhecimento, deve-se sempre ter em mente a imagem do Ser ligada a uma realidade significativa para o Homem. Assim, se a literatura for aceita como reflexo de vida, manifestação verbal de uma experiência humana, torna-se evidente que o professor poderá utilizar-se dela para a formação integral de seus alunos.

De acordo com Coelho (1966), o ensino de literatura deve levar ao conhecimento dos alunos os vários aspectos relacionados ao fenômeno literário, como histórico, estético e cultural, colocando-os em contato com obras de grandes romancistas, poetas, teatrólogos, oradores, ensaístas, etc. Todos apresentados no tempo e no espaço em que viveram ou vivem. Deve-se mostrar o panorama geral dos movimentos literários, fazendo com que os alunos conheçam os grandes movimentos literários, através da representação de seus autores e obras e de suas relações sociais e históricas.

Por meio da literatura, pode-se propiciar ao aluno uma educação humanística, despertando nele noções de mundo moral, da complexidade de valores com que se depara o espírito humano em relação a si mesmo ou aos outros. Em contato com o pensamento, com a experiência dos artistas, os alunos enriquecerão seu mundo interior, enriquecerão de experiências suas vidas, aprenderão a ver as coisas em proporções justas e poderão avaliar melhor os caminhos existentes e os ideais que lhes pareçam mais válidos a serem atingidos.

O professor deve sensibilizar o gosto artístico dos alunos, preparando-os para compreenderem mais profundamente a obra de arte e a se emocionarem com ela, sem que se esqueçam de que a arte é uma das mais puras fontes de prazer com que o homem pode contar, porém, normalmente, só um gosto *despertado* tem condições reais de usufruir desse prazer.

A literatura também pode auxiliar na formação do próprio estilo de cada aluno, oferecendo-lhes condições para desenvolverem seus próprios meios de expressão escrita e falada. Goethe já dizia que para “escrevermos bem é preciso que tenhamos qualquer coisa para dizer” (COELHO, 1966, p.8). Essa afirmação é, sem dúvida, de profunda verdade.

Normalmente, alguns alunos quando leem estão preocupados apenas com a emoção e o prazer da leitura, captados através da história ou dos fatos. Coelho (1966) menciona que a área de interesse desses alunos ainda não inclui, como valor positivo, a importância do uso da palavra. Porém, é inegável a importância que a leitura exerce sobre as pessoas, permitindo aos sujeitos nela envolvidos o desenvolvimento da capacidade de interpretação, de escrita e da própria leitura.

Que o aluno desperte para essa importância, deveria ser uma das mais profundas preocupações dos professores de português, já que, no ensino do português pressupõe-se que o aluno adquire a consciência de que a palavra é mais do que um instrumento de comunicação com o mundo, de interação, e, que quanto mais clara e objetiva o professor conseguir torná-la, mais perto o educador estará de ser compreendido (NEVES, 2000). Porém, não adiantam discursos, é necessário que o professor conduza, na prática, o despertar desse interesse sem que seus alunos sequer percebam.

História da literatura ou simplesmente literatura?

De acordo com as normas metodológicas sugeridas pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs, 2005), o trabalho docente deve desenvolver-se com os textos literários apoiados pelas noções de história da literatura, jamais se limitando a nomes, datas,

títulos de obras e características literárias que os alunos memorizam por alguns dias e depois se esquecem.

Há um grupo que, de acordo com Nelly Novaes Coelho (1966), aceita como válido o ensino da literatura através de seu panorama histórico, mostrando aos alunos os acontecimentos cronológicos e esquematizados das escolas literárias, nomes de autores, títulos de obras e datas com indicação paralela de algumas leituras que os alunos devem fazer em casa e trazer resumidas para a aula.

Durante o período de estudos no Ensino Médio, pode-se observar que alguns professores de literatura desenvolviam suas aulas a partir da historiografia literária, apontando temas ligados a fatos históricos e à biografia dos autores do movimento literário estudado, atribuindo pouca ênfase à leitura e à análise dos textos pertencentes à escola literária a qual se estava abordando. A apreciação do texto é bastante importante para a compreensão tanto das obras quanto dos movimentos literários. Não é possível concretizar uma análise profunda quando se priorizam apenas as questões meramente historiográficas.

Porém, há outro grupo que defende um trabalho só com as leituras das obras, sem obedecer a nenhuma cronologia, nenhuma hierarquização, obedecendo à fantasia do momento, misturando textos contemporâneos, românticos, simbolistas, realistas, etc, com a finalidade de mostrar aos alunos que há diferenças rígidas entre os vários movimentos literários, desconsiderando a imbricação existente entre eles. O intuito desse grupo de professores é tentar evitar o estudo mecânico do antigo ensino de literatura que se apoiava unicamente na memorização e apresentava falsamente os movimentos literários como partes fechadas em suas características rígidas.

Entre os dois grupos, cujas propostas são extremamente diferentes, há os que procuram equilibrar os conteúdos. Este grupo entende que no ensino de literatura não se pode anular completamente os dados fornecidos pela história da literatura. Deve-se dosar o uso de textos que tratem apenas da historiografia literária, pois esse dado deve servir de suporte para o estudo dos textos, mas não pode ser o centro.

Assim, de acordo com os documentos oficiais,

“o professor, no exercício da função, não ficará preso somente à linha do tempo da historiografia, que é apenas um dos métodos de entrada no texto literário, talvez o mais antigo. Utilizará também, diversas correntes da crítica literária mais eficazes no trato com a literatura tais como, os estudos filosóficos e sociológicos, a análise do discurso, a psicanálise, entre tantos outros que podem enriquecer o entendimento da obra literária.” (DCEs, 2005, p. 39)

Situando as obras na sequência cronológica natural em que foram escritas, os alunos acabarão tendo uma visão clara de como a arte, a linguagem, a técnica artística, os temas foram se modificando à medida que o homem ia também se modificando pela cultura, pela técnica e pela civilização. No entanto, não se deve apresentar apenas uma visão imóvel da literatura, oferecendo unicamente os dados registrados pela história da literatura e recomendando umas vagas leituras que os alunos acabarão não fazendo. Deve-se contemplar uma visão dinâmica do fenômeno literário, interligando texto e história.

Seleção quantitativa ou qualitativa dos livros?

De início, cabe uma pergunta - discussão freqüente em encontros e debates entre professores: qual o número ideal de livros a serem lidos pelos alunos? A pergunta, embora pareça elementar, é comum entre os professores e, até entre estudantes da Língua Portuguesa, e gera controvérsias, indecisões e discussões.

Coelho (1966) afirma que a leitura não deve ser vista simplesmente como meio de cumprir uma atividade pessoal ou acadêmica, mas como um elemento que enriquece o *ouvir* e o *falar*. Muito ligados a essa concepção, estão os professores com um olhar crítico e sensível, reconhecendo, em meio aos seus alunos, verdadeiros leitores. Na verdade, o que, de um modo geral, a sociedade e a academia exigem é a formação de um indivíduo que leia livros. Como isso é concretizado, na prática, não se debate. Por isso, talvez, uma grande parte das pessoas não se enquadrem entre àquelas esperadas pela sociedade ou universidade, usufruindo da leitura apenas como meio de distração ou prazer pessoal.

Como antes mencionado, a quantidade de livros que o professor deve indicar aos seus alunos é sempre assunto de grandes discussões e controvérsias. As opiniões dos professores de português, pode-se dizer, são

distintamente divididas em dois grupos, segundo Nelly Novaes Coelho (1966).

Em um desses grupos, os professores optam pela *leitura em extensão*, ou seja, os alunos devem fazer durante o período fundamental e médio o maior número de leituras possível. Sendo assim, o aluno praticamente é obrigado a entregar um resumo por mês e se preparar para discussões em sala de aula a partir de mais três livros durante o semestre, num total de quatorze livros. A esse respeito, Coelho (1966) explicita que os defensores dessa opinião:

“os que defendem esta posição acreditam que, dessa maneira, o aluno desenvolverá o gosto pela leitura... pois será forçado a ler. E assim esse resultado futuro justifica a inevitável superficialidade do estudo que se fez com as obras lidas. Não é preciso dizer que os professores que, geralmente, adotam esse sistema não trabalham com os textos em classe, nem exigem de seus alunos uma análise minuciosa dos livros lidos, uma vez que com o número exigido, não veria tempo material suficiente”. (COELHO, 1966, p.13)

O segundo grupo de professores adota um método oposto ao anterior. Eles defendem a *leitura em profundidade*, isto é, dois ou três livros que servirão de base para o trabalho de leitura desenvolvido através da análise das obras e debates com os professores em sala de aula. As obras são divididas em, no máximo, quatro, sendo duas para os trabalhos semestrais e duas para suporte de informações adicionais sobre as obras escolhidas para análise e leitura. Dessa maneira, os alunos terão, em um ano, o conhecimento essencial de, aproximadamente, uns dez livros. Os alunos terão adquirido um método de leitura e de análise que servirá de base para outros livros que venham a ler posteriormente.

A leitura em profundidade torna-se certamente mais produtiva devido a atenção depositada nas obras selecionadas, oportunizando uma análise mais detalhada e discussões aprofundadas acerca dos textos.

Os professores de literatura, por certo precisam selecionar suas áreas de leitura a fim de oferecer aos alunos textos que abordem temas de necessidade geral e, assuntos que despertem o interesse de todos, para que, a partir de procedimentos adequados de leitura e análise, que servirão de apoio para futuras leituras – mesmo que sem a mediação do professor – a profundidade do texto possa ser, efetivamente, trabalhada.

O livro didático no ensino de literatura

Embora nas escolas brasileiras o livro didático sirva como mediador no ensino de literatura, o processo de aprendizagem costuma se dividir em dois objetivos: o que compreende, de forma geral, a escrita como o resultado do processo de alfabetização, e o que trata de um ensino particular, proporcionando aos alunos o conhecimento do patrimônio literário, mesmo que sendo apenas o nacional.

A leitura tem a função de aproximar e associar os dois objetivos acima citados, desenvolvendo a capacidade do aluno de decifrar textos escritos e aguçar o gosto pela literatura, fazendo com que o aluno reconheça sua importância e leve em consideração o que a história escreve a respeito da arte de compor obras literárias.

Nessa direção, Zilberman menciona o livro didático como instrumento importante para o ensino de literatura nas salas de aula brasileiras. Para ela, é necessário que se compreenda o conceito de leitura para perceber o modo como se aplica o ensino de literatura nas escolas brasileira. A autora afirma que para entender o funcionamento do ensino de literatura, o ideal é analisar os próprios livros didáticos. (ZILBERMAN, 1991, p. 94)

Mario Quintana abordou em uma de suas obras, de maneira descontraída, a maneira mecanizada com que o livro didático, geralmente, é utilizado nas salas de aula:

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia 'adiante!', ai do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma. E como a gente aprende a escrever lendo, da mesma forma que aprende a falar ouvindo, o resultado era que – quando necessário escrever um bilhete, uma carta – nós, os meninos, o fazíamos naturalmente, ao contrário de muito barbadão de hoje. E havia, também, os ditados. E, uma vez por mês, a prova de fogo da redação. E tudo isso ainda o curso elementar. Pelo menos era assim em Alegrete. E é comovidamente que escrevo aqui o nome de meu lento em português e diretor do colégio, o saudoso professor Antônio Cabral Beirão. (QUINTANA, 1977, p. 127)

O livro didático brasileiro adotou um caminho cuja premissa é que, renovando as referências dos livros utilizados nas escolas, seja possível

mudar o conceito de leitura e a aceitação do gênero. (COELHO, 1966)

A proposta de implantar textos atuais nos livros didáticos não parece ser suficiente para instaurar uma transformação nos alunos e promover o gosto e o interesse por literatura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendam cuidado na seleção e utilização dos conteúdos que se oferecem aos alunos:

Há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser levado à informação que se oferece. A própria definição dos conteúdos já é, em si, uma questão didática que tem relação direta com os objetivos colocados. (PCNs, 1998, p. 65)

Por isso, torna-se impossível não pensar na utilidade do livro didático na escola, já que este é um material a disposição de todos, como também é ilusão não compreender a importância do ensino de leitura e de literatura nas escolas.

Aula de literatura

Rildo Cosson, (2006, p.25), doutor em Letras e pesquisador nas áreas de alfabetização, leitura e escrita relata que, ao receber os alunos de Letras na disciplina de Teoria da Literatura, costumava fazer um teste sobre as expectativas desses alunos a respeito do que e como seria estudar literatura. O teste trazia a seguinte situação: um calouro de Matemática cumprimentava seu colega de Letras dizendo que gostaria de ter a boa vida deste, pois não devia ser difícil um curso que consistia em ler poemas e romances, o que qualquer pessoa faria normalmente por prazer, em seguida, o aluno de Letras deveria replicar ao aluno de Matemática dizendo qual a diferença entre ler romances e poemas em casa e ler romances e poemas na universidade.

Segundo o próprio Cosson, os alunos davam diferentes respostas, embasados em conhecimentos de literatura adquiridos na escola. De modo geral, buscavam defender que o estudo de literatura era algo tão complexo quanto resolver operações matemáticas.

Como graduando do curso de Letras, é possível afirmar que a leitura feita em sala de aula requer um olhar crítico e uma análise minuciosa para desenvolver em nós, acadêmicos do curso, uma formação técnica e

específica quanto aos textos literários estudados e os modos como abordá-los. Ou seja, para promover o letramento literário, é necessário ir além da simples leitura do texto, pois, no ambiente escolar, a literatura é um meio de conhecimento e para que este possa ser construído pelos alunos é necessário que ela seja explorada de maneira adequada.

Portanto, se o professor de literatura, seja no ensino fundamental, médio ou acadêmico, quiser formar leitores capazes de serem experientes na força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da simples leitura, não há como ler um texto apenas por ler, posto que existe, sob aparência de simplicidade, toda uma profundidade e complexidade próprias do texto.

Conclusão

Portanto, poderá o professor transmitir ao aluno a necessidade de observar de perto a linguagem poética, em todas as particularidades e significações existentes nas obras. Uma vez que o texto literário é um instrumento rico em expressões verbais e não-verbais capazes de despertar nos alunos interesse em conhecer as peculiaridades do gênero literário como ritmo, estilo e forma, propiciando ao leitor um prazer estético.

Sendo assim, o professor de literatura deve estar atento ao modo de transmitir seus conhecimentos sobre as escolas literárias, a fim de desenvolver nos alunos a capacidade de análise e compreensão, tanto das obras literárias quanto do contexto social, filosófico, pessoal e histórico que envolve essas obras, enfim, preparar o aluno para refletir sobre o que leem, opinar e, principalmente, ampliar seus horizontes de expectativas em relação as obras lidas.

BIBLIOGRAFIA

AMORA, Soares. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 7ªed. São Paulo: Saraiva, 1997.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da Literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário e normal**. São Paulo: FTD, 1966.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DANTAS, José Maria de Souza. **Didática da literatura**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica em revisão**. Curitiba: 2007.

LIMA, Alceu Amoroso. **A estética literária e o crítico**. Rio de Janeiro: Agir, 1954.

NEVES, Iara C. B., SOUZA, Jusamara V., SCHAFFER, Neiva O., GUEDES, Paulo C.,

KLUSENER, Renita. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3ªed. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000.

NICOLA, José de. **Português: ensino médio, volume 1**. São Paulo: Scipione, 2005.

QUINTANA, Mário. **A vaca e o hipogrifo**. Porto Alegre: Garatuja, 1977.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de Literatura**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 1991.

Escrita e reescrita de textos argumentativos

Cristiane Fuzer

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Rejane Flor Machado

RESUMO: Este trabalho analisa o processo de escrita e reescrita de textos argumentativos produzidos por vinte alunos do primeiro semestre do curso de Letras, que buscaram atender a um tema proposto e sobre ele se posicionar. Os critérios para análise do corpus contemplaram abordagem do tema, posicionamento (tese) e argumentos pertinentes. A partir de práticas de intervenção adotadas pelos professores, cada autor reescreveu seu texto. A análise comparativa da primeira com a segunda versão dos textos evidenciou progressos em relação à abordagem do tema, à tomada de uma posição e à estrutura argumentativa. Isso nos permite constatar que a intervenção do professor com o olhar voltado, inicialmente, para o conteúdo dos textos (tema, tese e argumentos) pode auxiliar no processo de reescrita. Apreendidas as noções básicas, os estudantes terão condições de se ocupar de aspectos léxico-gramaticais mais pontuais, visando à qualificação da expressão linguística.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; escrita; reescrita.

ABSTRACT: This work analyzes the process of writing and rewriting argumentative texts developed by twenty students from the first semester of the Faculty of Letters (a Portuguese Teacher Education undergraduate Program). These students were required to follow a proposed theme and write a position essay. The criteria used for the corpus analysis considered aspects of theme, author's arguments (thesis) and their relevance for the thesis. Based on an intervention practice undertaken by the lecturers-researchers, each student rewrote his/her text. The comparative analysis between the first and the second versions show progress with relation to the theme approached, the position taken and the argumentative structure. The results demonstrate that the teaching intervention, which initially focused on the text content (theme, thesis and arguments), can assist the rewriting process. Once the basic concepts have been learnt, students will improve their use of accurate lexicogrammatical aspects, improving the quality on linguistics expression.

KEY WORDS: argumentation; writing; rewriting.

1. Introdução

Pesquisas apresentadas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF – Instituto Paulo, 2005)¹ indicam o quanto a educação brasileira está comprometida. Apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos são plenamente alfabetizados (no sentido de ler e escrever com proficiência), o que nos leva a concluir que três quartos da população brasileira (64%) não são capazes de ler e compreender um texto.

Considerando que a maior parte desses 64% é escolarizada, esse contexto evidencia que o ensino de leitura e produção de textos não tem sido eficiente no que se refere à orientação dos processos de ensino e de aprendizagem de textos plenamente adequados a uma situação comunicativa. Essa dificuldade torna-se ainda mais visível quando se requer dos indivíduos a habilidade de argumentar por escrito.

Ao lerem os textos produzidos por seus alunos, é comum professores direcionarem o olhar prioritariamente para aspectos formais da escrita, assinalando problemas de ortografia, pontuação, concordância, regência, etc. Não queremos dizer que aspectos formais não sejam importantes; devem, sem dúvida, ser abordados e trabalhados em momento oportuno. Entretanto, é sabido que o conhecimento da gramática normativa descontextualizada, ainda predominante em muitas instituições de ensino brasileiras, não tem sido suficiente para se ler e escrever com proficiência.

Conhecemos os problemas. Precisamos, agora, buscar soluções. Da mesma forma precisamos proceder com nossos alunos: não basta mostrar-lhes os problemas de seus textos; é preciso, principalmente, oferecer-lhes alternativas para resolverem esses problemas (referentes não só à expressão linguística, mas principalmente a questões discursivas e de conteúdo).

Nesse sentido, direcionamos, aqui, o olhar para três aspectos básicos do texto argumentativo: o tema, a tese e o argumento. Esses aspectos integraram os critérios utilizados para orientar o processo de escrita e reescrita de textos produzidos por alunos do 1º semestre do curso de Letras de uma instituição superior. O objetivo é apresentar uma proposta de trabalho em que atividades de escrita e reescrita contribuam para a qualificação do texto em termos de adequação a um tema proposto, clareza no posicionamento e argumentação pertinente para a tese enunciada.

¹ INAF, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. <www.inep.gov.br>. Acesso em set/2005.

2. O processo de produção textual

2.1 Aspectos pedagógicos

A escrita supera os atos de copiar, de codificar/decodificar sons, além de garantir o direito à palavra, organizar a interlocução de modo autônomo, consciente e intencional, dando vazão à expressão dos pensamentos (COLELLO, 2007). Despertar no aluno o desejo de ser efetivamente escritor significa também estar contribuindo para minimizar os quadros de analfabetismo e baixo letramento no Brasil.

O indivíduo, ao interagir com a tarefa de re/escritura, se envolve e, ao modificar sua produção textual, se modifica. Ao reescrever o texto, o indivíduo reflete sobre a própria produção, percebe-se pouco capaz ou muito capaz em sua construção. Essa capacidade de dar-se conta sobre sua condição de aprendiz denomina-se conhecimento metacognitivo², que inclui o controle e a tomada de consciência das variáveis pessoais, do planejamento e da execução da tarefa, das estratégias que influenciam e estimulam o desenvolvimento de processos que o levem a perceber o que sabe e o que ainda precisa aprender.

Os programas de intervenção metacognitiva aumentam a consciência dos estudantes sobre competências, dificuldades, estratégias e atitudes necessárias para a realização das tarefas e propostas no trabalho; estimulam a análise prévia sobre a natureza das tarefas que serão realizadas pelo sujeito; desenvolvem, através da autoavaliação, processos de autocontrole, que ajudam os aprendizes a regular melhor seus processos de planejamento, nos quais está implícito o desenvolvimento da capacidade para planejar, rever e corrigir ações que podem melhorar a realização de tarefas. A intervenção pedagógica facilita a ocorrência da aprendizagem. Por esta intervenção, pode-se estimular o autoquestionamento, que ajuda a ativar os conhecimentos prévios e a prever estratégias cognitivas adequadas, antecipando dificuldades, antevendo como resolver determinadas questões.

A aprendizagem da produção textual, no contexto da sala de aula, representa uma tentativa que o aprendiz faz para encontrar a construção de

² O conhecimento metacognitivo incide sobre as seguintes variáveis: da pessoa (convicções e conhecimentos que o sujeito possui – afetivos, emocionais ou perceptivos); da tarefa (inclui os conhecimentos relativos à informação que foi disponibilizada para a realização da tarefa, mais as implicações concernentes à resolução desta tarefa); da estratégia (conjunto de conhecimentos sobre os meios, os processos ou as ações que o indivíduo recorre para atingir seus objetivos).

sentido da escrita. O texto produzido pelo aluno, em um dia, pode ser revisto, refeito, reconstruído em outro dia. Para isso, é importante o professor devolver o texto com observações sobre questões discursivas previamente abordadas em sala de aula, considerando o tipo de texto que está sendo produzido.

O aluno reescreve em outra folha, procedendo a modificações que possam tornar mais claro e pertinente o seu dizer. O processo de reflexão sobre o que está escrito faz com que o aprendiz reveja seu texto. Nesse momento, o estudante pode observar se o seu dizer está claro para o leitor; se o texto escrito apresenta ideias claras; se tais ideias poderiam estar melhor organizadas e fundamentadas com dados, testemunhos, exemplos, dentre outros recursos argumentativos; se há inadequações na expressão linguística (questões gramaticais e gráficas). Esta ação é entendida como um procedimento que permite ver melhor os problemas do texto e, principalmente, focalizar as soluções, tendo por base as orientações fornecidas pelo professor.

O aprendiz, ao escrever a primeira versão de seu texto, tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: o que rever, como dizer, que palavras utilizar (ROCHA, 2005). Desafiados pelo professor, os estudantes podem revisar o processo de construção textual, com a possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, adequando melhor o texto ao tema proposto, explicitando melhor seu ponto de vista, fundamentando-o com argumentos pertinentes. Paralelamente a esse processo, pode revisar sua expressão linguística.

Rocha (2005) salienta que na construção do texto “é preciso considerar tanto a ausência quanto o excesso, a redundância de informações, o que requer, do estudante, um constante movimento de (re)construção não só na escolha das informações necessárias, mas também no modo de tratá-las” (p. 74). Alguns estudantes pensam que refletir sobre o que foi feito significa passar a limpo o que já foi feito, apenas realizando uma tarefa mecânica. Entretanto, é bem mais do que isso: é refletir sobre a produção para refazer o que considera poder ficar melhor.

A aprendizagem de produção de texto depende de como o sujeito aprende a lidar com a escrita e rescrita de seu texto, com seu processo de aprendizagem ao se confrontar com a necessidade de reconstruir frases, parágrafos, que não estejam com a ideia explicitada ou que deseja fazer melhor.

Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e que supõe considerar, de modo especial, alguns aspectos da ação pedagógica: as intenções, os objetivos educativos estabelecidos, os meios utilizados durante o

processo para duplamente alcançar essas intenções ou objetivos e avaliar sua efetividade, tendo em vista a programação das aprendizagens e as estratégias utilizadas para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem.

Numa atividade de escrita e reescrita, o estudante pode refletir sobre o processo de compreensão do tema que foi proposto, de tomada de um posicionamento e de construção de uma argumentação que sustente esse posicionamento. Para auxiliar o sujeito a progredir e refletir sobre seu texto, cabe ao professor provocar inquietações que poderão ser usadas para organizar a própria aprendizagem que se refletirá no texto produzido.

2.2 O texto argumentativo

A ideia de argumentar está associada à Retórica, arte do bem-dizer. De acordo com essa concepção, a argumentação deve ser considerada um processo que busca a adesão de um auditório a determinada tese, utilizando-se de argumentos estrategicamente colocados. Esses argumentos têm propósitos de convencimento, de persuasão e de adesão do auditório para o qual o texto foi direcionado. A argumentação refere-se, ainda, à partilha de opiniões ou representações relativas a um tema, implicada com uma argumentação que visa à adesão e ao convencimento do interlocutor.

A argumentação é um setor da atividade humana que sempre exerceu fascínio e não deixou, ao longo do tempo, de voltar a ser objeto de interesse daqueles que acreditam ser possível intervir nas atitudes, opiniões ou comportamento do outro (interlocutor, auditório), tornando crível, aceitável um enunciado.

O conjunto de contribuições que se acrescentaram aos conceitos da Retórica, retomando-os, modificando-os, tornou possível conceber a *Argumentação* sob uma perspectiva um tanto diferente:

Revela-se, então, um outro nível de trabalho e uma outra acepção de argumentação mais atenta aos processos e mecanismos linguísticos que são utilizados para a condução de conclusões e cuja orientação e força argumentativas visam atingir um efeito, suscitado por uma produção linguística (NEVES & OLIVEIRA, 2000, p.112).

A começar pelas técnicas discursivas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), que, sem se afastarem da lógica, procuraram verificar o que, no discurso, pode provocar o aumento da adesão às teses que se apresentam para assentimento. Não são consideradas por esses autores, no entanto, outros aspectos da comunicação que intervêm no processo de persuasão e que,

segundo percepções posteriores a esse período, são determinantes da constituição da argumentação.

Na busca de um novo paradigma para a argumentação, há também os que se ligam ao funcionamento social e pragmático da linguagem. Entre esses aparece Ducrot (para quem a própria língua é argumentativa). A argumentação, sob essa tendência, passa a ser vista como fato da língua, e os estudos voltam-se para marcas linguísticas que provocam orientações argumentativas em enunciados.

Não é intenção das autoras deste trabalho discutir exaustivamente cada uma das etapas por que passaram os estudos da argumentação. O que se quer registrar aqui é a existência de concepções bem diversas com respeito à argumentação. Precipuamente quer se registrar dois polos de estudo: aquele que vê a argumentação fora da linguagem, ligada ao raciocínio e à condição de verdade; e estudos que se preocupam com marcas linguísticas que levam a esta ou àquela argumentação.

O ponto de vista escolhido aqui, deixa-se claro, não pretende dar suporte a nenhuma teoria de forma particular. O que se quer, na verdade, é discutir noções de base que possam ajudar a compreender como funciona o discurso argumentativo, ou seja, “o modo de organização discursivo cujas combinações podem ser vistas em funcionamento dentro de qualquer texto em particular” (CHARAUDEAU, 2008, p.203).

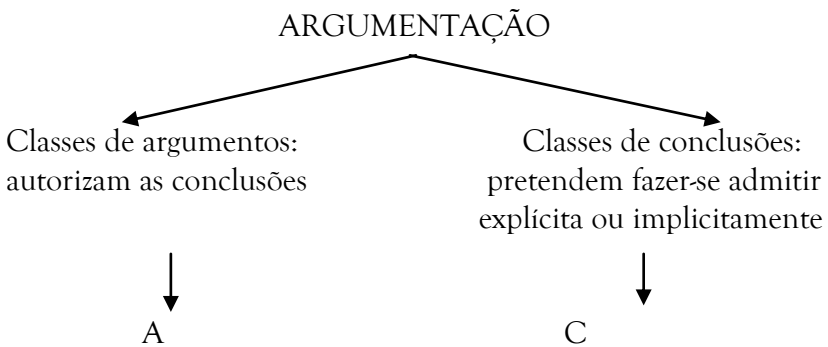
Para começar, vê-se, a exemplo de Charaudeau, *o modo de organização argumentativo* como o mais difícil de tratar, se comparado com outras organizações discursivas. É a forma que leva em conta a experiência humana, preocupa-se com um saber ancorado em operações do pensamento e que, por isso mesmo, é tão abstrata. As condições de produção de textos argumentativos supõem, obedecendo a essas características, um domínio específico por parte do autor, que deve reconhecer a necessidade de que seu texto seja constituído de argumentos com força de prova, para que convençam seus virtuais interlocutores da propriedade da posição assumida diante deste ou daquele tema colocado em pauta.

De acordo com o percurso escolhido, diz-se que a argumentação “é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva” (CHARAUDEAU, 2008, p.207). É nesse quadro que se vê a argumentação sempre como dialógica.

Finalizando as observações que se mesclam ao percurso histórico dos estudos da argumentação, considera-se, ainda, que a argumentação, em uma tendência mais próxima, passa a ser vista a partir de uma organização discursiva e de fatos linguísticos que, quando analisados, permitem que se

observe a orientação argumentativa dada ao enunciado. Em sentido técnico então, procura-se focalizar um nível de organização pragmática e sequencial do texto, sem descuidar dos aspectos discursivos que possibilitam a percepção de aspectos atitudinais que fazem parte da interação social.

Focalizando a atenção no primeiro nível, a argumentação pode ser representada esquematicamente a partir do seguinte diagrama (NEVES & OLIVEIRA, 2001, p.112):



É importante considerar que as funções de argumento, ou de conclusão, por exemplo, não são definidas de antemão no texto. Borel (apud NEVES & OLIVEIRA, 2001) comenta que nenhum enunciado é por si só argumento ou conclusão. É, na verdade, na relação de um com o outro que o estatuto linguístico se define.

O texto argumentativo é visto, portanto, como um texto específico, estruturado de forma a provar, demonstrar ou fazer aceitar uma tese. Para que isso aconteça, existem os argumentos, razões ou dados, para os quais concorrem raciocínios, expoentes e marcadores linguísticos que revelam planos de organização textual com finalidade definida: convencimento, persuasão.

Esse plano de configuração pragmática, entendido como a organização pragmática do discurso, e o da sequencialidade fazem perceber o texto como naturalmente heterogêneo, mas que, ao mesmo tempo, não se constitui em um conjunto aleatório de sequências. “O texto bem organizado é refratário à ausência de regras, bem como ao infinito das possibilidades ou à liberdade total em relação a limites” (GUIMARÃES, 1999, p. 21).

Voltando-se para uma organização macroestrutural do texto, tem-se a definição do tema, a forma de progressão temática, o ponto de vista estabelecido para a argumentação, os argumentos e as premissas para serem pensados.

Temas povoam as comunidades humanas. Ao serem discutidos em forma de textos, esses temas assumem determinadas formas composicionais. Tem-se aqui a ideia de gênero textual. O tema é considerado como o núcleo fundamental: é o elemento sobre o qual se estrutura a mensagem.

Com essas questões presentes, pode-se dizer que a definição do tema é passo primordial para o trabalho de escrita do texto. A explicitação do tema é ponto central quando se passa da ideia de sequência de enunciados para a pressuposição de um todo de sentido. O tema, pode-se dizer, é a mola mestra na manifestação de conexão mútua entre enunciados. Os significados locais de cada enunciado dependem do significado global articulado na macroestrutura semântica.

Pode-se dizer que duas espécies de relações se estabelecem no texto: relações lógicas e relações de redundância. As primeiras se ocupam da expansão do texto, enquanto as segundas, como uma espinha dorsal, dão sustentação ao texto, “tornando o tema – ou a informação fundamental – iterativo, isto é, repetido ao longo do texto” (GUIMARÃES, 1999, p. 21). É nesse movimento que ganha papel fundamental a progressão temática. O autor precisa focalizar a questão a ser discutida, especificando o ângulo de abordagem. Para que isso aconteça de modo eficaz, é importante que se veja também as outras palavras que, com a palavra ou expressão que define o tema, formarão os pontos nodais do texto (VIANA, 2004; PILAR, 2006). Reiteração ou substituição léxica, pronominalização, nominalização, remissão ou retomadas anafóricas são algumas das formas que necessariamente aparecem no texto, permitindo que o tema permaneça ativado.

É justamente sobre o tema que as hipóteses são formuladas. As hipóteses, tal como a tese, são de natureza afirmativa, isto é, resultam das possíveis respostas a problemas expressos no texto, sinalizadas, linguisticamente, por meio de índices de avaliação (positivos ou negativos), marcadores de atitude, modalizadores (de certeza, de possibilidade, de necessidade).

A argumentação é o procedimento que, por meio de dados, raciocínio lógico, formas outras de convencimento, tornará a tese aceitável. “A apresentação dos argumentos e suas provas dará a força do convencimento e da persuasão, atingindo os interlocutores em seus objetivos, visões do mundo, desejos, vontades” (CITELLI, 1994, p. 29-30).

Ver como a argumentação se processa, observar o conjunto de mecanismos linguísticos subjacentes às estratégias discursivas são procedimentos fundamentais para se analisar e aquilatar como isso ocorre nas produções textuais dos alunos. Só assim o professor pode fazer uma intervenção apropriada, que leve a uma melhora na condição de autoria desses alunos.

3. Procedimentos metodológicos

Após o estudo dos tipos de argumentos (com base em FIORIN & SAVIOLI, 2001), foi solicitado a uma turma de estudantes do curso de Letras da UFPel³ a produção de um texto que atendesse à seguinte proposta:

É raro encontrar alguém que não tenha dado uma esmola numa determinada esquina ou sinaleira. No entanto, esse gesto provoca polêmica, o que se comprova por opiniões como as que seguem.

- “A esmola é tola e ociosa diante do tamanho da tragédia social do Brasil.”
- “A esmola reproduz a cultura do favor, que está na raiz do paternalismo brasileiro, mas, numa sociedade injusta como a nossa, é preciso ter uma certa dose de generosidade.”
- “A esmola é sinal de que as pessoas ainda não endureceram inteiramente diante da miséria.”
- “A esmola pode servir para que as crianças continuem na rua e aprofundem sua marginalização social.”

Considerando as opiniões expostas, redija um texto dissertativo-argumentativo de, no mínimo, 25 linhas, em português padrão, defendendo o SEU ponto de vista a respeito do tema. Acrescente dados, exemplos, testemunhos ou outras informações que você julgar relevantes para defender SUA posição. Dê um título ao texto.

(Proposta adaptada da Prova de Redação do Concurso Vestibular da UFSM, 2001)

Os alunos tiveram uma hora e trinta minutos para ler a tarefa, planejar e escrever os textos, que foram entregues aos pesquisadores ao final desse tempo.

³ Agradecemos aos acadêmicos da turma M2 do primeiro semestre do curso de Letras que participaram desta pesquisa durante as atividades desenvolvidas na disciplina Produção da leitura e escritura, primeiro semestre de 2009.

Foram avaliados vinte (20) textos com base nos critérios que foram apresentados aos alunos na folha que lhes foi entregue para escreverem o texto (Quadro 1).

Quadro 1: Parâmetros de mensuração de desempenho em cada critério (adaptados de UFSM, 2008).

Crítérios	SIM	EM PARTE			NÃO
	1,0	0,7	0,5	0,3	0,0
O tema proposto é abordado com eficiência no texto.					
Existe uma tese – compatível com a proposta – que se mantém ao longo do texto. O uso e a adequação dos marcadores argumentativos revelam o posicionamento do autor.					
Os argumentos são pertinentes e suficientes para a sustentação da tese.					

Os critérios foram assim definidos:

- a) abordagem do tema: recorrência, ao longo do texto, de palavras e expressões do campo semântico do tema (dar esmola);
- b) posicionamento: presença de uma tese (explícita ou inferível) compatível com o tema proposto;
- c) argumento(s): pertinência no uso do raciocínio lógico, prova, consenso, autoridade, competência linguística, visando à sustentação da tese.

No encontro seguinte à atividade de escrita, foi ministrada uma aula em que se retomaram aspectos da macroestrutura argumentativa a partir da análise de alguns dos textos produzidos pelos acadêmicos. Foram apresentados exemplos sobre a abordagem do tema, elaboração da tese e pertinência dos argumentos para validar a tese.

No terceiro encontro, os textos foram devolvidos aos acadêmicos com observações sobre os três critérios referidos, além de alguns apontamentos em relação à expressão linguística. Após a leitura das observações, os acadêmicos reescreveram seus textos, contando com o mesmo espaço de tempo disponibilizado para a produção da primeira versão.

A segunda versão dos textos foi avaliada sob os mesmos critérios, com o objetivo de verificar se houve ou não melhoria do texto em relação aos aspectos apontados. Para mensurar o desempenho em cada critério, foram utilizados os parâmetros que constam do Quadro 1.

Os resultados da análise encontram-se descritos e comentados na seção seguinte. Os textos estão identificados pela letra T, seguida de número arábico. Números romanos são usados para informar as versões do texto: I para a primeira versão (escrita) e II para a segunda versão (reescrita). Assim, para citar um fragmento da primeira versão do texto 4, por exemplo, será usado o código T4-I logo após a citação. Os fragmentos são transcritos conforme originais (sem adaptações).

4. Análise e discussão dos resultados

Dificuldades de contextualizar o tema, sinalizar um posicionamento diante da situação proposta e organizar informações pertinentes para sustentar tal posicionamento foram recorrentes na primeira versão dos textos produzidos pelos acadêmicos que participaram desta pesquisa. Com o processo de reescrita, os acadêmicos tiveram oportunidade de ler o próprio texto com certo distanciamento. A partir da leitura do texto e, após, das observações (apontamento de problemas e sugestão de soluções) fornecidas pelos pesquisadores, os acadêmicos iniciaram o processo de reescrita.

As mudanças verificadas na comparação entre a primeira e a segunda versões do texto estão descritas e comentadas nas seções a seguir, em que se aborda cada um dos critérios definidos para encaminhar a orientação do processo de reescrita.

4.1 Abordagem do tema

Em nenhum dos textos analisados foi verificada fuga ao tema. Por outro lado, dos vinte textos da primeira versão, apenas 10% atenderam plenamente à tarefa proposta, abordando o tema adequadamente. Nesses textos, as palavras-chave do tema (“dar esmola”) foram contextualizadas com clareza desde o primeiro parágrafo do texto e retomadas, por diferentes recursos linguísticos (repetição, sinônimos, antônimos, hiperônimos, pronomes, etc.) ao longo dos demais parágrafos. Nos Exemplos 1 e 2, verifica-se a apresentação do tema e sua manutenção por meio da retomada de palavras e expressões que pertencem ao campo semântico do tema proposto.

Exemplo 1

*O que é generosidade? É apenas **dar uma esmola** na esquina? É preciso analisar de uma forma holística para o entendimento dos sentidos reais, mas não com uma visão limitada.*

*(...) **Dar esmola** na sinaleira, talvez demonstra, naquele momento, a “generosidade” e a vontade de ajudar os outros (...)*

*Além disso, muitas pessoas não **doam** para ajudar, mas com objetivo de se livrar dos mendigos sujos e perigosos. A “generosidade”, muitas vezes é falsa (...). (sic) [T20-I] (grifos nossos)*

Exemplo 2

*Muitas pessoas **dão esmola** para aliviar aquele sofrimento momentâneo por puro sentimento de humildade, mas sabem que **aquele gesto** não irá resolver a situação de miséria que aquela criança se encontra.*

*Mas como se colocar diante de uma situação como está? Como **negar uma moedinha** para uma criança que apenas quer “matar” sua fome” (...). (sic) [T7-I] (grifos nossos)*

No Exemplo 1, o tema é mantido no texto pelo recurso da repetição da palavra-chave; já no Exemplo 2, outros recursos linguísticos são usados no processo de manutenção temática: pronome e hiperônimo (“aquele gesto”), antônimo (“negar uma moedinha”).

Entretanto, a grande maioria dos textos, em sua primeira versão, atendeu parcialmente esse critério. Os casos mais recorrentes foram: (a) apresentação tardia do tema (a partir dos parágrafos que deveriam consistir no desenvolvimento); (b) desfocalização (ênfase no ato de “pedir esmola” e não no ato de “dar esmola”). Os Exemplos 3 e 4 ilustram os casos descritos em (a) e (b), respectivamente.

Exemplo 3

Vivemos no Brasil, país que possui grande miséria em certas cidades, e que por incrível que pareça sua pobreza continua a aumentar.

Todos os dias vemos pessoas que perdem seus empregos, pessoas que são muito pobres, pessoas que são ricas demais e pessoas que vivem na miséria. Se olharmos nas ruas vemos que o número de mendigos e andarilhos é gigante, crianças nas ruas se drogando, roubando e até mesmo matando; jovens e adultos que surgem do nada através de uns trocados para se manterem.

*Pessoas de todas as idades pedem esmolas, uma moeda, seja lá o que for até mesmo comida. Muitas pessoas criticam quem **dão esmolas** (...). (sic) [T4-I]*

Exemplo 4

Atualmente vem aumentando o número de pessoas, que vão morar na rua, por vários motivos, e que ficam pedindo esmolas nas esquinas e sinaleiras para sustentar-se.

Muitas dessas pessoas vão para as ruas por motivos familiares, como uma má relação com os pais ou por violência doméstica, essa situação leva muitos jovens irem para as ruas com intenção de fugir da má convivência ou simplesmente para ir em busca de “liberdade” (...). (sic) [T9-I]

No Exemplo 3, o foco temático (“dar esmola”) aparece no terceiro parágrafo do texto. Antes disso, há uma descrição da realidade em que todas as pessoas estão, de uma forma ou de outra, envolvidas (desemprego, pobreza, riqueza). Dessa forma, o aluno demora para focalizar o tema proposto e, por consequência, tem menos espaço para elaborar uma tese e construir os argumentos.

Já o Exemplo 4 o problema é um pouco mais grave: o foco temático (“dar esmola”) não é abordado. Ao focalizar apenas o pedinte, o aluno encaminha a discussão para o que não foi proposto na tarefa: motivos para pessoas morarem na rua e passarem a pedir esmola.

Dos 18 textos que se encontraram nessas condições, 10% se enquadraram no caso indicado no item (a), e 40% no item (b). Outros 40% apresentaram ambos os problemas (foco no “pedir esmola” a partir dos parágrafos de desenvolvimento).

Com o propósito de orientar os acadêmicos a adequarem seus textos ao tema proposto, focalizando-o desde o início, foram escritas, no verso das folhas de redação, observações como:

Você apresentou o tema no 3º parágrafo (“dar esmola”). Seria melhor apresentá-lo no parágrafo de introdução. [para T4-I]

Note que no 2º e 4º parágrafos você tangencia o tema. Para focalizar melhor o tema, use as palavras-chave do tema proposto (“dar esmola”) ao longo de todos os parágrafos do texto. Retome-as por meio de pronomes, sinônimos, hiperônimos (por exemplo: “esse ato”, “esse gesto”) ou outros recursos que considerar pertinentes. [para T9-I]

A análise dos textos reescritos (produzidos após a aula de orientações sobre texto argumentativo e a atividade de escrita) demonstrou significativas melhoras quanto à abordagem do tema. O percentual de textos plenamente adequados ao tema proposto passou de 10% para 35%. Textos que

apresentavam, simultaneamente, os problemas de falta de contextualização e de focalização do tema (40%) tiveram um dos problemas resolvidos (embora o outro permanecesse de alguma forma).

No Exemplo 5, o tema (que não estava abordado em todo o texto, conforme Exemplo 3) passa a ser encaminhado pelo autor com o processo de reescrita.

Exemplo 5

*Vivemos no Brasil, país que possui grande miséria em várias cidades. Onde é comum encontrarmos crianças e adultos pedindo **esmolas**. São pessoas tentando achar uma forma de sobrevivência na sociedade.*

***Dar esmolas** é um ato de solidariedade, eu **faço** e concordo com as pessoas que as **dão**. Além de ajudar alguém nos torna mais humano o gesto de fazer bem ao próximo (....) (sic) [T4-II]*

A manutenção de um dos problemas referentes à abordagem do tema (a ou b), na segunda versão do texto, fornece um indício do processo de aprendizagem da produção textual: alguns alunos, por diferentes fatores, encontram-se em estágios diferentes. Os alunos cujos textos atenderam plenamente o tema proposto, pode-se dizer, conseguiram configurar o significado de tema e o modo adequado de abordá-lo num texto escrito. Por outro lado, aqueles que conseguiram resolver parte dos problemas precisam trabalhar mais a noção de tema, seja por meio de análise de textos de outrem, seja por meio de mais uma atividade de reescrita do próprio texto.

Importante salientar que, após o processo de reescrita, nenhum dos textos manteve, conjuntamente, o problema de apresentação tardia do tema e desfocalização. Para melhor visualizar os resultados quantitativos da análise, elaboramos o Quadro 2.

Quadro 2: Atendimento ao critério “abordagem do tema” na primeira e segunda versões do texto.

Atend. Texto	SIM	EM PARTE			NÃO
		(a)	(b)	(a) e (b)	
1ª versão	10%	10%	40%	40%	0%
2ª versão	35%	40%	25%	0%	0%

4.2 Posicionamento do autor

Com relação ao critério “posicionamento” sobre o tema, os textos de segunda versão também apresentaram progressos na comparação com os de primeira versão.

Na primeira versão, 15% dos textos não apresentaram marcas de opinião compatível com o tema, ou seja, não houve uso de índices de avaliação ou modalizadores que sinalizassem uma tese favorável ou contrária ao ato de dar esmola, ou uma tese que incentivasse a manutenção ou mudança dessa prática social específica (Exemplo 6). Após a atividade de reescrita, esse índice caiu para zero, já que todos os textos, em alguma passagem pelo menos, tinham sinalizado um posicionamento perante o tema (Exemplos 7 e 8).

Exemplo 6

A vida precária é o motivo pelo qual crianças e jovens de famílias pobres buscam na esmola seu sustento.

É de extrema naturalidade em centros grandes, onde o fluxo de pessoas é maior nos depararmos com jovens em sinaleiras,, calçadas e esquinas pedindo um “trocadinho” para fazer uma refeição. (sic) [T13-I]

Exemplo 7

É muito triste ver uma criança na rua pedindo dinheiro, isso meche com nossas emoções, e sempre acabamos nos comovendo e dando esmolas. Mas isso não é um ato certo, pois quando damos dinheiro a uma criança na sinaleira, estamos insentivandoas a permanecerem nas ruas (...). (sic) [T11-I]

Exemplo 8

Acredito que, ao longo das nossas vidas, mudamos nossa opinião sobre dar ou não esmolas, e aquilo que nos parecia correto ontem, hoje já não mais será. Eu sou contra o ato de dar esmolas, o que não quer dizer que seja contra caridade ou solidariedade (...). (sic) [T3-II]

No Exemplo 6, há uma descrição de como vivem as pessoas que pedem esmola. Não há uma avaliação clara acerca desse ato. Já no Exemplo 7, após a contextualização do tema (a comoção que leva à prática de dar esmola), é explicitada uma discordância, introduzida pelo operador lógico “Mas”, seguido de índice de avaliação negativa (“não é certo”). No Exemplo 8, o posicionamento está explícito (“sou contra”) após uma ideia genérica que

dá início ao texto, cuja relação com a tese não está clara e precisa, na próxima etapa do processo de produção textual, ser trabalhada com o aluno.

Dos textos que atenderam em parte esse critério (80%), foram constatados dois problemas principais: (a) presença de tese parcialmente compatível com o foco temático (avalia o ato de pedir esmola, em vez de avaliar o ato de dar esmola) e (b) contradição ou indecisão (uso de elementos linguísticos que sinalizavam ora uma tese, ora outra, sem optar por uma posição). Um ou outro desses problemas apareceu em 50% na primeira versão dos textos; nos outros 30%, ambos os problemas se verificaram em conjunto. Os Exemplos 9 e 10 ilustram os casos descritos em (a) e (b), respectivamente.

Exemplo 9

Uma pessoa, que tem suas raízes marcadas pelo desprezo e é submetida a trabalhar na rua, não pode ser cobrada por não conseguir sair desta situação, pois um ser humano precisa (ao menos) de comida, moradia e respeito, resumindo, um ambiente que não seja insuportável, como dormir no chão (sendo separado dele apenas por uma fina camada de papelão).

Para quem vive nesta condição a esmola surge como uma saída para a fome (obviamente não sendo este o destino da esmola, já que, mesmo no fator fome, comida e drogas podem ser usadas com efeito semelhante). (...) (sic) [T14-I]

Exemplo 10

Realmente a esmola é um ato errôneo (...). Fico confusa, muitas vezes, quando alguma criança carente vem me pedir esmolos, dar ou não dar.

Dizem que dando uma esmola estamos criando os futuros assaltantes, ladrões, que podem a vir fazer o mal para nos ou para alguém que conhecemos, talvez para nossos próprios filhos no futuro.

Se não damos ficamos com a consciência pesada, porque será que aquela criança está mesmo com fome, já aconteceu casos de baterem em nossas portas pedindo dinheiro para comprar um remédio por exemplo e o dinheiro é para outros fins (...). (sic) [T8-I]

O Exemplo 9 focaliza a situação do pedinte, avaliando a sua condição de vida. Mas não se posiciona em relação ao ato de dar esmolos, o que torna o posicionamento não compatível com o tema proposto na tarefa.

No Exemplo 10, o texto é introduzido com uma marca de posicionamento contrário à prática de dar esmola: “ato errôneo”. Mais adiante, no entanto, há marcas de indecisão da autora (“fico confusa”, “dar

ou não dar”). Na sequência, apresenta, a partir do discurso alheio (“Dizem”), uma situação que poderia justificar a tese inicial (“estamos criando os futuros assaltantes, ladrões”). Logo depois, cai em contradição, ao trazer uma razão para dar-se esmola (não ficar com a consciência pesada). A autora não assume, assim, uma posição frente o tema proposto. Uma alternativa para esse texto seria o uso de uma tese condicional: dar esmolas apenas se tivermos conhecimento de seu destino (suprir necessidades básicas do pedinte, como comprar remédio, comida); do contrário, é melhor não dar esmola (para evitar que seja usada para comprar drogas, por exemplo).

Orientações para elaboração de uma tese clara, que pudesse servir de “guia” para os argumentos, foram escritas junto aos textos que apresentavam problemas. Para exemplificar, citamos algumas das observações escritas pelas pesquisadoras para os acadêmicos cujos textos não deixavam clara uma tese.

Para melhor organizar a introdução do texto, sinalize sua tese (resposta à tarefa proposta: dar ou não dar esmola?). Nas linhas 15 e 16 parece estar sua tese. Focalize o ato de dar esmola (se for realmente esse o seu posicionamento) [para T13-I]

Você se mostra a favor do ato de dar esmola (já que se declara doador), mas os argumentos contrariam esse posicionamento, mostrando o que está errado. Assim, o texto fica contraditório. Decida por uma tese e desenvolva argumentos que a justifiquem – no caso, por que dar esmola. [para T12-II]

Após a intervenção e o processo de reescrita, além de ter caído para zero o percentual de textos que não apresentavam um posicionamento sobre o tema proposto, constatou-se um aumento no percentual de textos que passaram a apresentar uma tese totalmente compatível com o foco temático e sem contradições – de 5% para 25%, como mostra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Atendimento ao critério “posicionamento” na primeira e segunda versões do texto.

Atend. Texto	SIM	EM PARTE			NÃO
		(a)	(b)	(a) e (b)	
1ª versão	5%	5%	45%	30%	15%
2ª versão	25%	55%	20%	0%	0%

Para ilustrar essa situação, consideremos o Exemplo 11.

Exemplo 11

Realmente, a esmola é um ato errôneo (...).

Sabemos que muitas vezes as crianças carentes não pedem esmola para comprar um alimento como se justificam o pedido, mas sim para comprar drogas ou para darem aos seus pais para que eles consumam bebidas alcoólicas.

É uma crueldade vermos todos os dias, nos noticiários, crianças se drogando. Ao darmos uma esmola estamos criando os futuros assaltantes, ladrões, que podem a vir fazer o mal para nós (...).

Por fim não adianta dar um esmolinha, não irá solucionar o problema da maioria da população e sim dar educação, fazer com que as instituições se volte para programas que tirem estas crianças da rua (...). (sic) [T8-II]

Nessas passagens da segunda versão de T-8, verifica-se o uso de elementos linguísticos e ideias que retomam a tese inicial (“esmola é um ato errôneo”), sem haver mais contradições como na primeira versão (ver Exemplo 10).

A maioria dos textos, em sua segunda versão, apesar de permanecer com algum dos problemas de marcação de posicionamento frente ao tema, progrediu em algum aspecto na sinalização de uma tese ao longo do texto. Verificou-se, por exemplo, que diminuíram os casos de contradição e indecisão (b) – de 45% para 20%. Embora muitos alunos tenham resolvido esse problema, outro ainda precisa ser trabalhado: a compatibilidade da tese com o foco temático. Em muitos textos, os autores explicitaram uma tese no âmbito do “pedir esmolas” (foco no esmoleiro ou pedinte), sugerindo medidas para combater essa prática, em vez de se posicionar mediante a prática de “dar esmola” (foco no doador).

Esses dados mostram quão inter-relacionados estão os critérios tema e tese: para a elaboração de uma tese clara e compatível, é fundamental a observância do foco temático. Prova disso é a constatação de que o mesmo texto que havia atendido plenamente o tema também apresentou e desenvolveu uma tese claramente desde a primeira versão. Podemos concluir com isso que a configuração dos elementos básicos do texto não ocorre separadamente, e sim em relação. Uma vez compreendido qual é o foco do tema proposto, o aluno consegue posicionar-se adequadamente frente a ele, sem desvios. Quando o aluno não depreende adequadamente o tema, por conseguinte, também terá dificuldades de se posicionar, de tomar uma decisão e expressá-la por meio de uma tese bem construída linguisticamente.

4.3 Argumento(s) pertinente(s)

O terceiro critério, geralmente, é o mais complexo de se trabalhar em atividades de produção textual, já que envolve conhecimentos prévios do aluno sobre o tema em discussão. Tais conhecimentos podem ter sido construídos a partir de experiências vivenciadas pelo indivíduo (ele próprio já deu ou dá esmolas; conhece ou convive com pessoas que dão ou pedem esmolas na rua), de observações da realidade à sua volta e/ou de leituras de textos com informações relacionadas à realidade analisada.

Todos os textos analisados apresentaram argumentos, desde a primeira versão. Isso não significa ser este um ponto positivo nos textos apresentados; ao contrário, como já dissemos anteriormente, a parte da argumentação é a mais complexa.

Na primeira versão, observamos que os argumentos apresentados, em sua maioria, não foram suficientes para validar a tese. Dos 20 textos analisados, 70% obtiveram “em parte” em relação à pertinência e suficiência dos argumentos para sustentar a tese, situando-se no grau mais baixo dessa escala (0,3). Outros 15% situaram-se no grau médio dessa mesma medida (0,5). Apenas 10% ficaram no nível superior (0,7) de “em parte”, como descreve o Quadro 4 abaixo.

Quadro 4: Atendimento ao critério “argumentos pertinentes” na primeira e segunda versões do texto.

Atend. Texto	SIM	EM PARTE			NÃO
		(a)	(b)	(a) e (b)	
1ª versão	0%	10%	15%	70%	5%
2ª versão	10%	40%	45%	5%	0%

Em nossa análise, observamos, na primeira versão, que os alunos, apesar de se posicionarem em prol da ideia de dar ou não esmola, trouxeram argumentos sem preocupação de atingir o interlocutor em seus objetivos, visões de mundo, desejos, vontades. A não suficiência dos argumentos teve duas causas principais: a) não explicitação dos argumentos em uma relação lógica pertinente e suficiente para validar a tese; b) argumentos não plausíveis, já que não dão sustentação ao ponto de vista defendido. Para o primeiro caso, temos o Exemplo 12.

Exemplo 12

Por exemplo, no caso de uma criança que sustenta a mãe e o irmão de meses com esmolas que recebe nas esquinas é triste mas é real, são inúmeros os casos e testemunhos de pessoas de que, às vezes, não há outro jeito. (sic) [T15-I]

No Exemplo 12, o autor defende a ideia de que devemos dar esmolas e apresenta argumentos que, se bem escritos, ajudariam a corroborar a tese. Faltou explicitar de forma clara e lógica que *dar esmola* se justifica diante de um quadro como o que tenta explicitar: para crianças que são arrimo de família, cuja mãe, irmão menor dependem da doação que a criança-esmoleira consegue.

O segundo caso – argumentos que não dão sustentação ao ponto de vista defendido – verifica-se no Exemplo 13:

Exemplo 13

(...) hoje acho que o fato de dar esmola, sirva para estimular a criança não querer ir para a escola, o jovem a não querer trabalhar, e outras tantas, já com idade mais avançada descobrimos que nem mesmo precisam dessa ajuda, o fato de pedir tornou-se um vício para esse tipo de pedinte. (sic) [T3-I]

No Exemplo 13, não é o fato de *dar esmola* que serve para estimular a criança a não ir à escola, o jovem a não querer trabalhar... Nessa passagem, o autor não mais está tratando do *ato de dar esmolas*, mas do *ato de receber esmolas*, que levaria, em seu entender, a uma certa acomodação, a um certo parasitismo. A relação entre verbo e participante do discurso é um dos conhecimentos que precisa ser pensado e atualizado na situação de ensino-aprendizagem.

Sobre a pertinência ou não dos argumentos em termos de sustentação do ponto de vista defendido, podemos dizer que a maioria dos argumentos apresentados na primeira escrita do trabalho tende ao senso comum, isto é, embasam-se no que informalmente é veiculado em nossa sociedade. Sabemos que o dito na sociedade tem, muitas vezes, origem em averiguações sérias promovidas tanto por instituições do governo, como por iniciativas privadas. O que se reclama no trabalho são dizeres pouco pensados, somente reproduzidos. Por exemplo, para os que defenderam a ideia de que não se deve dar esmolas, foi frequente o argumento de que a criança que recebe esmola a usa para comprar drogas (Exemplo 16).

Exemplo 16

Sabemos que muitas vezes não são para comprar um alimento, como eles justificam o pedido, mas sim para comprar drogas ou para darem aos seus para eles consumirem bebidas alcólicas. (sic) [T8-I]

Exemplo 17

Um exemplo disso é quando damos dinheiro a uma criança e ela, ao invés de comprar comida, compra drogas e bebidas ou então leva o dinheiro para casa onde seus pais fazem o mesmo. (sic) [T11-I]

Ainda com relação à primeira etapa do trabalho, não podemos deixar de considerar que houve textos em que a argumentação foi bem conduzida. Esperávamos que houvesse um número maior de trabalhos que exemplificassem essa afirmação uma vez que a estrutura argumentativa, argumentos, tipos de argumentos foram tema de aulas anteriores à produção dos textos em estudo. Vale ressaltar, então, que houve trabalhos que trouxeram um encaminhamento adequado quanto à relação tese/argumentos. No Exemplo 18, o ponto de vista defendido é o de que não se deve dar esmolas. O autor assim encaminha a argumentação:

Exemplo 18:

Se esse dinheiro dado a eles, que em quase 99% dos casos é para comprar drogas, for aplicado em algo concreto como, por exemplo, albergues, casas que ofereçam abrigo, comida e principalmente educação e dignidade seria, com toda certeza, mais eficiente e justo.

Contudo, devemos ter atitude para que isso possa acontecer verdadeiramente. Saber que ninguém precisa cuidar carros nas ruas, pagamos impostos para ter esse e outros tipos de segurança. Enfim, temos a capacidade de tentar melhorar um pouco a vida dessas pessoas, e dar esmolas certamente não é uma maneira. [T10-I]

Antes mesmo de montar a argumentação que aqui aparece, o autor dá início à sua defesa, dizendo: “*dar esmola é tornar o pedinte mais miserável do que é, essa situação há de mudar*”. Na continuidade, como podemos ver, o aluno-autor especula formas de solucionar a situação, lida com possibilidades, modaliza o seu dizer (“devemos ter atitude”), conclui, contrapõe-se, enfim, exerce o seu papel de argumentador. Não podemos deixar de ressaltar que observações foram feitas para que o aluno se preocupasse com a consistência dos dados, com a organização do dizer, etc.

A título de ilustração, trazemos os seguintes comentários, feitos nas redações dos acadêmicos sobre a argumentação:

Por que dar esmolas? Qual é o seu argumento? É preciso elaborar justificativas para sustentar sua opinião. Na medida do possível, fundamente-os com dados concretos (tipos de argumentos diferentes podem ser usados). Organize o 2º e o 3º parágrafos com argumentos para fundamentar a tese. [T4-I]

Mostrar, no texto, a troca de orientação argumentativa com mais ênfase. A primeira parte da argumentação diz que os jovens pedem esmola para dar conta do vício. Logo a seguir há uma mudança, a argumentação passa a ser a de que os jovens pedem esmolas para sobreviver. [T15-I]

No encontro em que os textos foram devolvidos aos acadêmicos com os comentários, foi ministrada uma aula em que se analisaram alguns dos textos produzidos pelos acadêmicos, salientando-se a pertinência e consistência dos argumentos. Foram apresentados fragmentos de textos que careciam de dados para que a argumentação se tornasse mais consistente. Depois, foram mostrados trechos de textos em que as estratégias argumentativas estavam bem encaminhadas.

Voltando aos resultados colocados no início desta seção, podemos perceber o quanto os apontamentos, as observações, as reflexões tornaram os textos melhores em termos argumentativos – o quer era nosso propósito. Os acadêmicos-autores, com mais frequência, tomaram para si a tarefa de argumentar em prol de um ponto de vista assumido a partir de argumentos que, mesmo aqueles embasados no consenso, mostraram-se mais fortes, emprestando mais rigor ao dizer, como se pode verificar no Exemplo 19.

Exemplo 19:

Dar esmola, de fato, é uma atitude irresponsável e simplista. Uma verdadeira preocupação com a sociedade é compartilhar a riqueza intelectual e material com toda sociedade, é criar responsabilidade social para todas as organizações. É muito mais eficiente participar em um projeto de responsabilidade social para a melhoria da condição de vida das pessoas que vivem na miséria do que dar esmola [T20-II]

5. Uma proposta de intervenção no processo de produção textual

Ao conceber a escrita como modo de representação, somos obrigados a admitir que o simples domínio do sistema não torna o sujeito um escritor competente. É preciso que ele amplie a sua experiência e seus

conhecimentos a ponto de reconhecer a escrita na sua especificidade, compreender seu modo de representação e ampliar a prática de interpretação e produção textual.

Nesse sentido, realizamos uma prática de intervenção para orientar o processo de produção textual. Dos diversos critérios que se pode utilizar para avaliar um texto, contemplamos três considerados básicos no discurso argumentativo: tema, tese e argumentos, compreendidos como estratégias de ação para a escrita de um texto argumentativo. Cabe destacar que, ao centrarem esforços nas orientações recebidas, os estudantes tiveram a oportunidade de redigir melhor o que tinham escrito, explicitando de outra forma as ideias apresentadas inicialmente.

A prática pedagógica empreendida pelos professores, por meio da interlocução feita por escrito aos autores de cada texto, estimulou a reflexão e o entendimento sobre o tema proposto. Vygotsky (1989) enfatiza que o aprendizado do sujeito ocorre primeiro num nível interpsicológico, ou seja, é mediado pela relação estabelecida com outras pessoas – neste caso, pela mediação do professor ao questionar o aluno sobre sua construção discursiva. Num segundo momento, o processo passa a ser intrapsicológico, isto é, quando o estudante internaliza a aprendizagem construída. Esse trabalho realizado com a ajuda dos professores apresenta potencial para que os estudantes enriqueçam sua maneira de pensar, agir e redigir os textos.

Ao realizar o trabalho de escrita e reescrita de textos, o acadêmico estimula conscientemente sua própria atividade, utilizando competências cognitivas e metacognitivas. Leal (2005, p. 65) salienta que se aprende “a escrever na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem”.

Em vista dos resultados obtidos com a prática pedagógica, apresentados e interpretados neste trabalho, delineamos cinco procedimentos que podem ser utilizados para orientar o processo de produção de textos argumentativos em sala de aula.

O primeiro procedimento consiste em propor um tema para reflexão em forma de tarefa de redação. É importante que, na proposta escrita, haja não só a descrição da situação (dar ou não dar esmola, a violência no Brasil, as cotas nas universidades, etc.), mas também depoimentos que focalizem diferentes ângulos de abordagem e pontos de vista sobre o tema.

O segundo passo consiste em oportunizar o momento de produção escrita, a qual resultará na primeira versão do texto. Colocando-se na posição de leitor dos textos, o professor direciona o seu olhar, em primeiro lugar, para os aspectos básicos da argumentação. Para isso, busca encontrar, no

texto do aluno, elementos linguísticos e associações discursivas que sirvam de respostas para as seguintes questões:

- a) as palavras-chave do tema estão, sob diferentes recursos linguísticos (repetição, sinônimos, substituições, etc.), retomadas ao longo dos parágrafos?
- b) há marcas linguísticas (índices de avaliação ou de atitude, modalizadores, etc.) que sinalizam um posicionamento do autor compatível com o tema?
- c) há justificativas e dados que servem de argumentos para sustentar a tese?

Uma vez feito esse levantamento, o terceiro procedimento consiste em realizar atividades de intervenção: disponibilizar, para cada estudante, observações referentes ao atendimento ou não a cada um dos critérios citados e, principalmente, encaminhamentos (em forma de sugestões) para o processo de reescrita.

Após a atividade de reescrita pelos estudantes, o quarto passo consiste em avaliar quais aspectos melhoraram e quais ainda precisam ser melhor trabalhados em sala de aula (outras atividades de intervenção podem ser utilizadas). Se constatar deficiências em relação à manutenção temática, o professor precisará realizar mais exercícios de reconhecimento de palavras-chave e utilização dos recursos de reiteração. Se constatar dificuldades de elaboração de uma tese, o professor poderá oportunizar mais exercícios de identificação e uso de elementos linguísticos que possibilitam avaliação e modalização. Se verificar ausência de argumentos ou carência de informações que possam fundamentar uma tese, o professor pode oportunizar mais momentos de discussão, de leituras sobre o tema e troca de experiências relacionadas à situação em discussão.

Com esse trabalho de escrita e reescrita orientada, o professor participa do processo de produção textual de seus alunos – e não se coloca apenas como o avaliador do produto. “Mas não há tempo suficiente para ensinar todas as atividades de escrita dessa forma” – dirão alguns professores. Esses procedimentos de ensino demandam tempo (no mínimo três encontros para a produção de um texto) e é exaustivo, é verdade. Mas mais importante que a quantidade de textos produzidos, muitas vezes sem uma leitura e orientação eficientes, é a qualidade da produção.

Portanto, pode ser muito mais válido para o estudante produzir, em um ano inteiro, apenas dois ou três textos resultantes de um processo criteriosamente orientado, do que produzir inúmeros textos sem um retorno eficiente que o auxilie a escrever melhor outros textos.

6. Referências bibliográficas

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

INAF, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: set. 2005.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NEVES, Dulce Raquel.; OLIVEIRA, Vitor Manuel. **Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais**. Lisboa: ASA, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PILAR, Jandira. **A redação de vestibular: um apanhado sobre o texto considerado satisfatório**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANA, Antonio Carlos (coord.). **Roteiro de redação: lendo e argumentando**. São Paulo: Scipione, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual do candidato.** Comissão Permanente do Vestibular - COPERVES. Santa Maria: UFSM, 2001.

O trabalho com a língua em sala de aula

Mary Neiva Surdi da Luz

RESUMO: Neste artigo são discutidas quais são as concepções teórico-metodológicas que dão base ao trabalho do professor de línguas e literaturas que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual no município de Chapecó/SC. Conforme as respostas obtidas o professor avalia mais a produção de seus alunos e o rendimento das atividades desenvolvidas em sala de aula. Há a afirmação de uma prática interacionista em sala de aula, já que são levadas em conta experiências dos alunos nas atividades de produção realizadas. Alguns afirmam trabalhar a gramática normativa e cobrar os seus conceitos através de avaliações descritivas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua portuguesa, concepções teóricas, prática docente.

ABSTRACT: This article discusses what are the theoretical and methodological conceptions that are the base of the languages and literature teacher's work who teaches in the last years of *ensino fundamental* of the public schools of the city *Chapecó/SC*. According to the obtained answers the teacher evaluates more production of his/her students and the performance of the tasks proposed in class. There is the confirmation of an interactionist practice in the classroom, since the students experiences are taken into account in the text production activities developed. Some teachers claim to work normative grammar and charge the concepts through descriptive evaluation.

KEY WORDS: languages and literature teaching, conceptions, teacher.

1. Introdução

O ensino de línguas e literaturas objetiva desenvolver capacidades que devem atuar em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis, possibilitando que o indivíduo resolva problemas da vida cotidiana, tenha acesso aos bens culturais e participe do mundo letrado. Como isso, de fato, se realiza na aula de língua portuguesa?

Para tentar responder a essa pergunta, realizamos o projeto de pesquisa “Concepções teórico-metodológicas que norteiam o ensino de

língua portuguesa”¹. Para a realização do trabalho, foram entrevistados sete professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual no município de Chapecó, que integra a Gerência de Educação de Chapecó/SC e a eles perguntou-se sobre quais são as concepções teórico-metodológicas que dão base para o seu trabalho nas aulas de língua portuguesa.

Os critérios para seleção dos professores para a composição do *corpus* foram estar em curso ou ter concluído o curso superior e atuação nas séries finais do ensino fundamental. Para a coleta de dados foi utilizada como ferramenta metodológica a entrevista. Na entrevista, as perguntas foram feitas oralmente e as respostas foram anotadas ou gravadas pelo entrevistador e depois transcritas para facilitar a análise dos dados. Nessa etapa, cada professor foi identificado por uma letra: A, B, C, D, E, F, G H e I, a fim de se assegurar o anonimato dos informantes. Segundo Rudio (1992), a entrevista é formada por um conjunto de questões, enunciadas em forma de pergunta, de modo organizado e sistematizado, tendo como objetivo alcançar determinadas informações.

As entrevistas seguiram a técnica da entrevista focalizada que, segundo Andrade (1999), mesmo sem obedecer a uma estrutura formal, o entrevistador se utiliza de um roteiro com os principais tópicos relativos ao assunto. Para a realização das entrevistas foi realizado o contato inicial que, segundo Rudio (1992), é de grande importância para motivar e preparar o informante, a fim de que suas respostas sejam realmente sinceras e adequadas.

Os dados obtidos nas entrevistas foram classificados e agrupados em série para o estabelecimento de categorias. Segundo Minayo (1994), as categorias são empregadas para estabelecer classificações, agrupando elementos, ideias e expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso, sendo que as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais concretas e específicas do que as definidas antes da coleta.

Neste artigo são apresentados e comentados os resultados obtidos na pesquisa. Procurou-se articular os dados coletados nas entrevistas aos objetivos da pesquisa, bem como ao referencial teórico que fundamenta a investigação, principalmente, aos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa como a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998).

1 Projeto de pesquisa financiado pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó- UNOCHAPECÓ.

2. Como as aulas são planejadas

Para compreender como acontece a prática docente, questionamos os professores sobre o modo como eles planejam suas aulas, considerando que nesse fazer, poderemos depreender quais as concepções teóricas e metodológicas que permeiam o processo educativo.

Os professores entrevistados responderam que suas aulas são planejadas através dos projetos desenvolvidos pela escola. Assim, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 1998), os planejamentos devem seguir um objetivo e vários específicos, que estejam de acordo com as necessidades dos alunos e que envolvam todos os professores e profissionais. Além disso, cada área trabalhará com o mesmo objetivo, para que os resultados apontem para o crescimento do aluno.

Além dos planejamentos, alguns professores apoiam-se ao Livro Didático como uma ferramenta de auxílio, porém, segundo a PCSC, o livro didático fecha-se na forma de apresentar um modelo, seguir o modelo, em um formato estruturalista. Assim, o professor deve buscar outros recursos além do livro didático, pois “o aluno precisa de pontos de referência de significação disponível para fazer sentido em seus enunciados” (PCSC, 1998, p. 70).

Além de apresentar esse problema, o livro didático apresenta trechos de obras literárias, com exceção de poemas, contos e crônicas, que por serem textos curtos até são apresentados na íntegra. O trabalho com fragmentos provoca no aluno a ilusão de que os textos literários são sempre curtos ou fragmentados, não dando a real significação do que é trabalhar com a literatura e fazendo com que os alunos não desenvolvam a interpretação e não compreendam o sentido do texto lido.

Segundo Chiapinni (*apud* SURDI, 2007, p.99) o livro didático apresenta um único modelo para todas as escolas do país, o que acaba tirando a liberdade do professor e a dos alunos. Sendo ele (LD) a principal fonte de material didático oferecido às escolas, acabou como que assumindo uma autoridade “tanto quanto um documento da história tradicional,[...] depositários de um “saber” estável a ser decifrado, descoberto de maneira positiva, contendo uma verdade sacramentada, a ser transmitida e compartilhada.” (SURDI, 2007, p 97).

Alguns dos problemas de se trabalhar somente com o LD é que ele apresenta para os alunos uma única leitura possível e as respostas das perguntas estão sempre no texto, seguindo, normalmente, uma linearidade; as obras apresentadas seguem uma ordem cronológica, o que acaba obrigando os alunos a decorar datas, autores e principais obras. Osabake e Federico

(*apud* SURDI, 2007, p.103) afirmam que o LD não deixa espaço para a produção do texto literário na sala de aula, assim o LD promove:

- * substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;
- * a simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- * substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases e resumos.

Devemos reconsiderar o papel do LD no contexto escolar, pois ele é, para muitas realidades escolares um dos poucos materiais disponíveis e para muitos alunos, uma das únicas fontes de leitura e de informações acessível. O grande problema se instaura no momento em que o LD torna-se “mais do que um instrumento [...] útil no ambiente escolar”, e é tomado “[...] como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério” (PCSC, 1998, p. 69).

Assim, deve-se começar a pensar em uma reformulação desse material e como afirma Chiapinni (*apud* SURDI, 2007, p. 105-6) “[...] Talvez seja possível a invenção de um livro didático que não suponha uma concepção “bancária” do ensino e da aprendizagem, [...] de livros que não tragam o saber condensado, congelado a partir de uma perspectiva unitária [...]”.

Além, dos planos desenvolvidos pela escola e o auxílio dos livros didáticos, alguns professores acham importante planejar as aulas conforme o interesse dos alunos, utilizando a interdisciplinaridade entre as outras matérias como temática.

Ao se planejar uma aula levando-se em conta os interesses dos alunos, o professor busca construir sua prática articulada aos envolvidos no processo de ensino aprendizagem: alunos, o professor e conteúdos. Como os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, devemos considerar também quem são os sujeitos com quem esses professores trabalham na escola: adolescentes (do latim *ad*, para + *olescere*, crescer: crescer para).

A adolescência se caracteriza por ser uma fase de grande transformação, tanto para o menino como para a menina, segundo Becker (1993) a adolescência é a fase antes da infância que precede a fase adulta, onde os jovens sofrem transformações psicológicas e principalmente as mudanças do corpo. As mudanças pelas quais os adolescentes passam,

acabam interferindo no modo de agir e pensar, “no adolescente, corpo, ideias, emoções e comportamento sofrem as consequências do processo de transformação” (BECKER, 1993, p.15).

É comum os adolescentes sofrerem a tão temida “crise de identidade”, pois, durante essa fase, os jovens passam por várias transformações e a busca pela identidade é um dos maiores desafios que enfrentam e é por isso que começam a idolatrar os artistas, e curtir um gênero musical diferente dos adultos, isso ocorre porque eles buscam um ícone para seguir até que consigam construir a sua própria identidade. Dessa forma, percebe-se que essa fase é muito delicada, por isso que para os educadores é um período muito delicado e difícil de trabalhar.

Porém os adolescentes não são os únicos “obstáculos” que os educadores sofrem, há outros fatores que interferem, muitas vezes, no desenvolvimento das aulas. Os professores responderam as dificuldades que encontram ao lecionar é a grande quantidade de alunos em sala de aula, a indisciplina dos alunos, a falta de material para alunos e professores, falta de interesse dos pais e dos próprios alunos. Um ponto levantado pelos professores foi a desigualdade de conhecimento dos conteúdos, o que acaba prejudicando quando elaboram os planos de aula.

3. Como trabalham a leitura

*A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido,
Ao prazer estético e, ainda,
Uma atividade de acesso às especificidades da escrita.
(ANTUNES, 2003, p.70)*

É com a leitura em sala de aula, ou fora dela, que o aluno desenvolve o seu lado crítico, e é nessa perspectiva que Marisa Lajolo (*apud* GERALDI, 2006, p.91) diz que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra prevista.

Dessa forma, percebe-se que a leitura ocorre através da interação leitor/autor, por isso, é fundamental que o professor, sendo ele o principal mediador, trabalhe a leitura com os alunos de forma adequada, não fazendo dela apenas uma mera simulação, como afirma Geraldi (2006) “Na escola não

se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (p.90).

Em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, a maioria dos entrevistados disseram que ela é trabalhada através de leitura de obras literárias, jornais, revistas, periódicos, poesias. Apontam que esse trabalho tem o objetivo de desenvolver nos alunos a interpretação, produção e compreensão dos textos. Marcondes, Menezes e Toshimitsu (2003) afirmam que o trabalho com os textos de circulação social como jornais, revistas, *outdoor*, desenvolvem nos alunos a reflexão e a interpretação dos textos com os quais os alunos têm acesso na circulação social.

Ao ler um texto jornalístico, por exemplo, os alunos podem reconhecer as mensagens subentendidas no texto, relacionar a imagem com o texto, analisar se há presença ou ausência de informações. Assim, a leitura de textos de circulação social faz com que os alunos fiquem atentos aos acontecimentos e principalmente percebam que os textos lidos se relacionam com sua realidade ou não.

Os professores possuem um grande acervo de diversos suportes para trabalhar com seus alunos, por exemplo:

Com que suporte trabalhar?

Televisão, jornal, revistas, gibis, outdoor e rótulos.

Com que gêneros trabalhar?

Na televisão: anúncios, novelas, programas humorísticos.

No jornal: notícia, tiras.

Nas revistas: artigos opinativos, instruções para vencer etapas de jogos e anúncios.

Nos gibis: histórias em quadrinhos.

No *outdoor*: anúncio

No rótulo: etiquetas

Que abordagens são dadas?

Poder de manipulação e persuasão

Poder de influência e de construção de um modelo.

Poluição visual, desrespeito à cidadania.

Exploração sexual

Invasão de privacidade. (MARCONDES, MENEZES, TOSHIMITSU, 2003, p. 14).

Percebe-se então que “a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar [...]” (PCN, 1998, p. 26), fazendo com que os alunos

tenham contato com outros tipos de leitura, não somente os de obras literárias.

Segundo Silva (*apud* GERALDI, 2006), as leituras indicadas pelos professores são aquelas que eles já tiveram um contato anterior, uma segunda opção pela escolha e a idade dos alunos, ou seja, o que próprio ou não para determinada série. Outras obras são escolhidas porque possuem sentimentos como: generosidade, amor, otimismo, piedade e obediência, pois o objetivo da escola é a educação dos alunos e as escolhas das obras ou textos a serem lidos são de grande importância para a educação da criança.

A escolha de textos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), deve ser por aqueles que possam oferecer aos alunos uma reflexão crítica e desenvolver formas de pensamentos mais abstratas e elaboradas. Percebe-se então que, muitas vezes, as escolas cometem o equívoco de escolher textos menores ou fragmentados para trabalharem com os alunos. Para a maioria dos alunos a escola é o único lugar onde encontram livros à disposição e de qualidade, por isso, o professor, como mediador, deve aproximar os alunos a obras de qualidade e complexidade, não utilizando livros com menos páginas, sem objetivo e sentido.

De acordo com os PCN (1998), a leitura em sala de aula pode ser desenvolvida de várias formas o que provoca a formação de novos leitores:

- **Leitura autônoma:** o aluno pode ler sozinho, de preferência uma leitura silenciosa, textos mais complexos elevando a confiança do leitor e encorajando-o para ler livros ainda mais complexos.
- **Leitura colaborativa:** o professor lê um texto junto com a turma e durante a leitura do mesmo, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sentidos ao texto.
- **Leitura em voz alta pelo professor:** o professor lê sozinho em voz alta um texto, possibilitando aos alunos a leitura de textos mais longos e fazendo com que eles possam vir a gostar de textos mais complexos.
- **Leitura programada:** são discussões de textos mais complexos. O professor prepara leituras de trechos mais difíceis para discutir com a turma.
- **Leitura de escolha pessoal:** o professor escolhe um gênero a ser lido, porém o alunos escolhem a obra e o autor, fazendo um debate sem ala das obras lidas.

Um dos problemas que aparece quando o assunto é o modo como se trabalha com a leitura é o fato de ela ser trabalhada em sala de aula como um pretexto. Pretexto de escrever um texto, pretexto para responder às perguntas, pretexto para preencher a ficha de leitura e o principal, pretexto para dar uma nota. Segundo Geraldi (2006), a leitura é usada como uma forma de castigo ou recuperação de nota.

A leitura como forma de castigo desperta no aluno o desinteresse pela leitura, a visão que ele terá é que a leitura é apenas uma punição por um dever não cumprido. A leitura como pretexto de nota é vista pelos alunos como forma de castigo, pois sempre se lê para adquirir um conceito/nota, para “provar” ao professor que realmente fez a “leitura”. Esses dois aspectos de leitura, tomadas muitas vezes pelas escolas despertam nos alunos apenas um desgosto maior e a frustração de não ter tirado uma nota boa. Assim, a leitura por prazer não ocorre em sala de aula, ocorre apenas a leitura do desprazer.

De acordo com Geraldi (2006), a leitura pode ter diferentes modos de entrar em sala de aula e aponta quatro diferentes formas:

- A leitura busca de informação: nessas atividades, o objetivo gira em torno de fazer o aluno tirar do texto uma informação.
- A leitura estudo do texto: como esse tipo de atividade, se estuda a estrutura do texto, os argumentos presentes, os contra-argumentos e a coerência entre os argumentos.
- A leitura do texto–pretexto: a leitura serve de pretexto para outra produção, pretexto para respostas de perguntas e pretexto para nota.
- A leitura fruição do texto: a leitura por fruição e por prazer são excluídas das escolas, qualquer leitura sem “objetivo”, esse “objetivo” entende-se como trabalho após a leitura, não é leitura.

Em relação ao modo como o professor tem trabalhado com a leitura, os entrevistados de nossa pesquisa responderam que as atividades que geralmente são realizadas são: dramatização, produção e reprodução de textos, jograis e recitais de poesias. Com essas respostas, pode-se constatar que a forma como os professores estão desenvolvendo as atividades são apropriadas. Aos desenvolver com os alunos a dramatização, por exemplo, eles estarão aprimorando a fala, as expressões e fazendo com que os alunos percam a vergonha e consigam dialogar socialmente. A criação de jograis e recitais também aprimora no aluno a fala e a sua desenvoltura, aguça a criatividade e melhora a comunicação.

A utilização de textos para produção e reprodução de texto, texto como pretexto, não desenvolve a leitura propriamente dita e sim apenas uma

simulação, pois tem como “objetivo” fazer uma nova produção, não discutindo o texto e nem aprofundando o assunto.

Assim, nota-se que a leitura é um fator de grande importância na educação do aluno e por isso é que Foucambert (*apud* PCSC, 1998), afirma que:

- 1- Ler é atribuir sentido à escrita;
 - 2- Ler é controlar um processo complexo;
 - 3- Ler é explorar a escrita não - linearmente;
 - 4- Ler é, em primeiro lugar, adivinhar;
 - 5- Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos.
- (PCSC, 1998, p. 83)

4 Como trabalham a escrita

“Para fazer uma frase de dez palavras são necessárias cem.”
(FERNANDES *apud* ANTUNES, 2003, p.44)

A escrita é uma forma de comunicação, de colocar para fora uma ideia ou um sentimento. Para que ela ocorra é necessário que “se tenha o que dizer”, porém, a escrita que se encontra em sala de aula, normalmente, é aquela produção vazia, com palavras e sinais gráficos soltos e sem sentido. De acordo com Antunes (2003), a escrita prende-se ainda em uma escrita mecânica e periférica que viabiliza a coordenação motora e a aplicação de regras gramaticais. Para muitos professores, o não saber escrever e não saber utilizar as regras gramaticais de forma “correta” significa não saber escrever. Se uma escrita for sem sentido e sem objetivo o aluno não fará outra coisa a não ser criar uma lista de palavras, fixando-se apenas em formar frases soltas pelo papel. A escrita, para os alunos, torna-se mais difícil porque não há prática diária, ou seja, eles lêem ou falam bem mais do que escrevem.

Os professores entrevistados disseram que a escrita é trabalhada na criação de textos, nas quais eles avaliam a concordância, os parágrafos, a pontuação, a ortografia, a regência, a colocação das ideias, argumentação e a compreensão. Percebe-se que o texto dos alunos, na visão do professor, resume-se a regras gramaticais. Os textos escritos voltam apenas cheios de borrões vermelhos ou rasuras, a ideia e a história não tiveram nenhuma importância.

Dessa forma, o professor deve reformular as suas atividades de escrita, ou seja, explicar para os alunos que ao criar ou texto, ele está escrevendo para alguém, pois “as palavras são apenas a mediação, ou o

material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê” (ANTUNES, 2003, p.45). Todo texto produzido é para que se diga alguma coisa para alguém, esse alguém pode ser o professor, o colega, ou os pais. E para que o texto possua coerência, os professores devem criar situações em que os alunos tenham acesso ao universo de informações disponíveis, por exemplo, apresentar textos, artigos, matérias de jornais, sites da internet, sobre o tema Água. Os alunos, a partir das informações que adquiriram com as leituras e discussões, irão desenvolver o seu próprio texto, pois, sem informação e sem ideias, faltarão palavras.

Quanto mais praticada for a escrita em sala de aula, mais o aluno estará apto para escrever qualquer texto sem dizer “Ih profe deu branco”. Além de levar informações para sala de aula, o professor deve trabalhar com seus alunos a importância da escrita, pois com ela ocorre a informação, o anúncio, a explicação, os comentários, as opiniões e as obras literárias. Toda escrita é para “dizer algo”, não existe uma escrita para “não dizer nada”.

De acordo com os PCN (1998), a produção de textos escritos dos alunos deve apresentar informações contextuais, que produzam textos com propriedade e desenvoltura independente do gênero escolhido e que analisem e revisem o próprio texto. Essas três práticas podem partir primeiramente do professor.

O trabalho com diversos gêneros textuais como, jornais, revistas, crônicas, contos e histórias em quadrinhos, proporcionam ao aluno o conhecimento de outros tipos textuais e a análise da forma como cada texto é escrito e como as ideias são trabalhadas faz com que ocorra a compreensão do leitor.

A análise linguística é um ponto fundamental que o aluno deve praticar e utilizar em cada texto produzido. A leitura e a compreensão do próprio texto escrito levam o aluno a pensar e expressar melhor as ideias. Por isso, Bagno (2002) afirma que se deve:

desenvolver a prática da leitura e da escrita, da releitura e da reescrita, da re-releitura e da re-reescrita, sem a necessidade de decorar nomenclaturas [...] nem de empreender exercícios mal formulados e incongruentes de análise e descrição mecânica dos fatos gramaticais, exercícios baseados em definições imprecisas e em métodos mais do que questionáveis. (2002, p.65).

Geraldi (2006) discute que nas escolas existe a simulação de leitura, o que por sua vez provoca a simulação da escrita. Mais o que se pode entender por simulação de escrita? O resumo é um exemplo mais que típico nas escolas, o aluno lê um material pronto, bem elaborado (ou não) e após a

prática de “simulação de leitura” ele faz um resumo ou síntese sobre tudo o que leu. Assim, em seus resumos encontram-se frases e parágrafos tal qual estava no texto lido, ou seja, não houve compreensão nenhuma do texto lido. Eis aí a simulação de escrita.

A escrita, como diz Bagno (2003), é a expressão das ideias, de informações, de sentimentos que é passado para que alguém leia e compreenda. Por isso, o professor como mediador, não deve praticar a escrita sem destinatário, sem remetente.

Um texto é composto de palavras, frases, parágrafos e principalmente de ideias, opiniões e informações, assim, um texto não deve resumir-se apenas em gramática. É óbvio que para escrever um texto há uma seleção de palavras, pois não são todas as palavras que possuem o mesmo sentido. Assim, a compreensão das diversas formas da fala e da escrita facilita o futuro escritor a criar seu texto. Assim, uma escrita sem ideias ou sem uma organização é apenas uma escrita vazia, sem sentido, mecânica e descontextualizada, e acaba virando mais um exercício escolar.

Desenvolver e aprimorar no aluno a prática da escrita exige do professor tempo e paciência para que todos os alunos possam produzir textos coerentes e com boas ideias. O professor deve passar para os alunos as etapas que escrita exige de seu autor, assim a primeira etapa é do planejamento que significa:

- a) delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
 - b) eleger os objetivos;
 - c) escolher o gênero;
 - d) delimitar os critérios de ordenação das ideias;
 - e) prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.
- (ANTUNES, 2003, p. 55)

O segundo passo é o da escrita, colocar no papel as ideias e as informações, levando em consideração o sentido, a coerência e a relevância, para que o leitor compreenda o que está lendo. A terceira etapa é a revisão e a reescrita do texto, onde o escritor pratica a análise linguística em seu texto e perceber se a compreensão do que está escrito é possível e se atingiu os objetivos iniciais. Por isso, os textos elaborados devem ser escritos com mais tempo, pois como esperar um texto com argumentos e ideias se o tempo que o aluno tem para “vomitar-lo” é de 45 minutos? Como já diz o ditado popular “*a pressa é inimiga da perfeição*”. O aluno antes de entregar o texto para a

professora tem que passar pelas três etapas: planejar, escrever e reescrever. Bakhtin, em seu celebre livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, afirma que

[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (1992, p. 113).

De acordo com os PCN's (1998), a produção de textos escritos pelos alunos deve apresentar: a finalidade, a escolha do gênero, o lugar de circulação do texto, qual será o tipo do leitor, a escolha do tema, a elaboração das ideias e das informações, o planejamento, a revisão e por fim a versão final. Desenvolvendo esses aspectos os alunos passarão a desenvolver textos melhores, com maior compreensão, com melhor escrita e/ou ortografia e principalmente com ideias coesas.

Assim, pode-se dizer que as ditas “más redações” são apenas falta de tempo, falta de informação e falta de prática.

5 Como trabalham a gramática

*“Nenhuma língua morreu por falta de gramáticos.
Algumas estagnaram por ausência de escritores.
Nenhuma sobreviveu sem povo”
(FERNANDES, 1994, p. 344)*

A palavra *gramática* vem do grego e significa a “arte de escrever”. Porém encontram-se conceitos como: a gramática estabelece um conjunto de regras para que ocorra o funcionamento de uma língua, ou seja, ela estabelece regras ou normas para que a fala e a escrita estejam de acordo com a norma padrão (NP); ou de acordo com Geraldi (2006), a gramática estabelece um conjunto de leis e regras que regem as estruturas dos enunciados ditos pelos falantes.

Assim, entendendo o que significa gramática, pode-se constatar que o alvo principal é a correção da língua escrita e da falada. A gramática estudada nas escolas, normalmente, é aquela que está totalmente desvinculada da fala do aluno no seu cotidiano, uma gramática prescritiva a campeã em dizer o “certo” e o “errado”. Sabe-se que não existe língua sem gramática, para poder falar, por exemplo, o aluno utiliza a fonologia, sintaxe, semântica e a morfologia. Ou seja, ele não fala palavras soltas sem sentido, ele

utiliza a sua gramática internalizada que é desenvolvida e aprimorada (ou não) na escola.

De acordo com Antunes (2003),

Nem todo o falante sabe o que é um adjunto adnominal, ou um dígrafo, ou um verbo intransitivo. O que ele sabe, intuitivamente ou implicitamente, é usar essas coisas, [...] ele sabe as regras de uso, de combinação das palavras em textos, para que resulte inteligível e interpretável o que dizem. (p. 86)

Dessa forma, nota-se que todo falante utiliza sim uma gramática, sem ter muitas vezes conhecimento dos nomes técnicos que definem os termos de uma língua, mais para que ocorra um diálogo a gramática é imprescindível. A escola, por sua vez, insiste em ensinar aos alunos a gramática normativa, focando-se apenas em conceitos isolados verbos, pronomes, objeto direto ou indireto, ou agente da passiva sem se preocupar com o efetivo uso desses termos no discurso.

Confunde-se, muitas vezes, regras gramaticais e nomenclatura gramatical. Segundo Antunes (2003), as regras gramaticais destinam-se a orientar a forma de como falar/dizer, para que o ouvinte compreenda o enunciado. A nomenclatura gramatical é ligada aos “nomes” das categorias, os fenômenos e as classificações da língua.

A escola, na sua grande maioria, acaba fechando-se apenas em ensinar a nomenclatura para seus alunos, porém não significa que saber os “nomes” é igual, a saber, aplicá-los. A criança, quando entra na escola, já possui um vocabulário desenvolvido através de contatos com o mundo exterior. Chegando à escola, a criança aprende uma outra língua e o pior, que a forma como veio falando até agora está “errada” de acordo com a norma padrão.

A partir daí, começam as chacotas e os apelidos como, “colono” e “caboclo”. A criança acaba por retrair-se e a não gostar da disciplina de Português. Possenti (2006) afirma que “é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno já conhece da língua e aquilo que lhe falta para ser um usuário semelhante ao que a escola imagina” (p. 36). Conclui-se, então, que a escola deve reformular o conceito de gramática e levar em consideração os usos linguísticos, já que a “gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua” (ANTUNES, 2003, p.89).

Um pequeno passo para essa nova reforma é não utilizar obras literária, os clássicos, como exemplo de boa escrita, sobre esse assunto Bagno (2003) afirma que, a escola e a sociedade confundem “o valor *literário*,

artístico, estético da obra de Machado de Assis com suas características especificamente *linguísticas*” (grifos do autor, p. 159). A escola perde um bom tempo ensinando nomes e suas classificações e assim o estudo da língua em texto fica sem nenhum espaço. Alguns professores entrevistados em nossa pesquisa responderam que trabalham a gramática a partir do próprio texto escrito pelo aluno, praticando a análise linguística. Nota-se, dessa forma, uma grande mudança na sala de aula, para que ensinar ao aluno o que ele já sabe? Buscando sanar as dificuldades apresentadas nos textos dos alunos, o professor aprimora o conhecimento da língua do aluno e o ajuda a compreender que o que ele aprende tem sentido para a construção de seus textos.

A análise linguística tem o objetivo de “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2006, p. 74). O professor encontrará no texto de cada aluno um problema que ele apresenta ao fazer uso do registro escrito da língua. Através desses problemas o professor, junto com os alunos, buscará auxiliá-los na correção, aprimorando e desenvolvendo o seu conhecimento linguístico.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), a língua não existe sem a gramática, assim, a língua é dividida em dois planos:

- **A língua-estrutura:** é a língua que define cada sociedade ou comunidade. Engloba a gramática no sentido mais amplo, por exemplo, a ortografia e a configuração sonora.
- **A língua-acontecimento:** seu objetivo é a eficiência do discurso.

Dessa forma, nota-se que a língua é um dos pontos “atacados” pela gramática, e é por isso, que as escolas insistem em ensinar aos seus alunos a norma culta, o que acaba, na grande maioria, transformando textos ou redações em borrões vermelho, assim “tem-se observado que muitas das chamadas ‘boas’ e ‘ótimas’ redações são trabalhos gramaticalmente corretos, mas não necessariamente bons textos” (PCSC, 1998, p. 84).

Outros professores responderam que trabalham e avaliam a gramática através da acentuação, o uso da vírgula e a concordância verbal. Os tópicos selecionados para trabalhar em sala de aula são baseados no PPP da escola, nos projetos desenvolvidos por ela e nos Livros Didáticos. De acordo com os PCN’s (1998), a característica básica de um projeto é de compartilhar um único objetivo com todos os professores. Os projetos ajudam os professores a elaborar melhor o seu tempo, e pode fazer com que os alunos participem e se envolvam no planejamento das atividades,

os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para

o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando estas são definidas pelo professor. (PCN's, 1998, p.87).

A elaboração de um projeto facilita e consegue englobar as quatro habilidades necessárias: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Com isso, os alunos encontraram sentido nas atividades propostas e desenvolvidas pelo professor. De acordo com a PCSC (1998),

no planejamento escolar é de se esperar que os professores elejam certas questões marcantes para elaborar projetos que desencadeiem ações válidas; mais é de se esperar também que o cotidiano seja aproveitado continuamente, e que a reflexão sobre acontecimentos recentes leve à produção de material linguístico rico em sentido, como resultado de intercâmbio variado dentro da escola e principalmente passando de seus portões. (p. 75)

Assim, para que o aluno consiga aprimorar seu conhecimento e não ter horror ao ensino de língua portuguesa e muito menos à tão temida gramática, Antunes (2003), sugere que a escola e os professores selecionem com cuidado os conteúdos a serem trabalhados em sala, principalmente a gramática.

O professor/educador deve trabalhar com o aluno uma gramática que tenha mais relação com a sua língua, aquela que o aluno utiliza cotidianamente, por exemplo:

- **Uma gramática que seja relevante:** selecionar os tópicos gramaticais que sejam relevantes para os alunos, não ensinar o que ele já sabe.
- **Uma gramática que seja funcional:** ensinar ao aluno as regras que podem auxiliar na escrita e na fala, e a forma como elas expressão - se diferente em determinados textos.
- **Uma gramática que traga algum tipo de interesse:** desmistificar que estudar a língua é terrivelmente chato e nada produtivo. O professor deve instigar o aluno para que esse passe a gostar mais da língua que utiliza diariamente.
- **Uma gramática que prevê mais de uma norma:** separar a norma padrão da visão do “certo”, pois o “‘certo’ é aquilo que se diz na situação ‘certa’ à pessoa ‘certa’.” (ANTUNES, 2003, p.98).

Assim, podemos dizer que as mudanças são possíveis, talvez não tão fáceis, mais são necessárias para que os alunos possam a compreender o quão importante é a língua da qual falamos e escrevemos. Bagno (2003) afirma que se precisa de “uma gramática que levasse em consideração, como eu já disse,

os avanços obtidos pela investigação linguística rigorosa que tem sido feita neste país há bem uns trinta anos!” (p. 172).

6 Como trabalham a oralidade

“A língua falada é que é a verdadeira língua natural, a língua que cada pessoa aprende com sua mão, seu pai, seus irmãos, sua tribo, etc.”
(BAGNO, 2002, p.24)

O aluno, ao entrar na escola, já possui um domínio da língua, porém a escola não vem desenvolvendo e nem aprimorando esse conhecimento, principalmente referindo-se à oralidade. De acordo com os PCN's (1998), muitos professores acreditam que a oralidade é desenvolvida fora da escola, ou seja, no cotidiano do aluno. E é por isso, que a “oralidade” praticada em sala de aula é a dita leitura em voz alta. Essa forma de leitura não está em nenhum aspecto desenvolvendo a oralidade do aluno, está apenas passando para a fala, um texto escrito, Antunes (2003) afirma que existe muita relação entre a língua e a escrita, pois ambas servem para a comunicação, utilizando diferentes modalidades de uso da língua.

A oralidade deve ser aprimorada em sala de aula, o professor/educador tem que auxiliar e preparar o aluno para sua vida no futuro, assim o desenvolvimento da oralidade do aluno é um dos grandes passos que a escola deve promover. OS PCN (1998) afirmam que as escolas devem proporcionar ao aluno um espaço onde este possa ter acesso à palavra e que participe de discursos, “trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contado efetivo de diferentes opiniões,[...] um espaço onde o diferente não seja nem melhor nem pior.” (PCN, 1998, p.48).

Dessa forma, o trabalho com a oralidade em sala de aula deve habilitar o aluno a trabalhar em falas em público, saber valorizar o repertório linguístico dos falantes, conseguir fazer com que o ouvinte compreenda sua fala, e perceba os possíveis efeitos produzidos por determinadas falas.

De acordo com PCSC (1998) os professores devam desenvolver a oralidade em debates, seminários e principalmente trabalhar a fala em instâncias privadas e em públicas, para que os alunos saibam que nenhuma das falas é considerada incorreta mais que em alguns casos um fala mais formal é necessária. Bagno (2002) afirma que não existem “erros” na língua e sim formas diferentes de dizer a mesma coisa, por exemplo, se alguém diz “*nóis fumo pro centro*” não se pode dizer que esse locutor falou errado, pois ouve perfeita compreensão, ou seja, foi possível entender que “eles foram ao centro”. Dessa forma, só pode-se dizer que ocorreu um erro se o ouvinte não

compreender o enunciado “as pessoas falam diferente porque empregam regras gramaticais diferentes” (BAGNO, 2002, p.26).

Alguns professores entrevistados em nossa pesquisa responderam que a oralidade é desenvolvida na leitura em voz alta de textos em sala de aula, ou em recitais, jograis e teatros. Percebe-se que a leitura em voz alta pode ser sim trabalhada em sala de aula, mas não apenas a leitura de um texto. A leitura deve preceder um discurso ou debate sobre o tema lido. Ler a penas por ler em voz alta não desenvolve as habilidades de expressão oral necessárias para o aluno.

A leitura de textos como os de cordel e causos exigem uma leitura diferenciada, pois o vocabulário, normalmente, não é aquele utilizado na escola. Existem outros tipos de textos que podem ser utilizados para desenvolver a oralidade como: os textos dramáticos, músicas ou canções, entrevistas, debates, depoimentos (nesses três tipos os alunos podem analisar a fala, qual a linguagem utilizada e a partir disso desenvolverem um texto ou uma entrevista que será apresentada oralmente).

A oralidade tem como objetivo ajudar aluno a se expressar publicamente, assim o desenvolvimento de seminários, exposições, debates e palestras, o auxiliarão a aprimorar esse domínio. O professor pode desenvolver atividades nas quais os alunos criarão, por exemplo, um telejornal, um debate, uma júri etc. Além da oralidade, com esse tipo de atividade está sendo desenvolvida a escrita e a leitura também, pois para fazer um telejornal é necessário escrever um roteiro, escrever as notícias. Assim, os alunos estarão desenvolvendo habilidades fundamentais para sua formação: a oralidade, leitura e a escrita.

Os PCN (1998) apontam que

ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.) (p.67-8)

Dessa forma, o trabalho da oralidade é mais que fundamental em sala de aula. Assim, o trabalho com jograis, recitais e teatros, como disseram os entrevistados, é uma forma para desenvolver a oralidade.

7. Considerações finais

A formação do professor visa a um profissional capacitado para lidar com as necessidades de ensino-aprendizagem de seus alunos. A formação dos professores entrevistados é pautada por princípios sociointeracionistas, no entanto, a aplicabilidade dessa teoria torna-se estranha à rotina em sala de aula. O conhecimento teórico e os documentos que norteiam a prática docente deveriam ser um auxílio ao professor, entretanto, são considerados por distantes de sua realidade, que traz práticas difíceis de adaptação ao meio escolar.

A partir dos dados coletados é possível perceber que o professor tem mudado sua postura quanto ao sistema educacional. Já que a maioria dos entrevistados leva em consideração o aluno, suas dificuldades e bagagem cultural, para o planejamento de suas aulas. No entanto, o papel da teoria na prática fica um tanto distorcido na visão de alguns deles, que afirmam lembrar das ideias sociointeracionistas aprendidas em sua formação, mas que continuam utilizando em suas aulas formas tradicionais de ensino, como o ensino da gramática descritiva.

Entretanto, a prática da reflexão linguística a que o professor é submetido ao longo de sua formação não ficou muito enraizada na prática docente dos professores entrevistados, já que a maior parte deles afirma ter tido uma formação baseada na vivência do aluno como ponto de partida para o planejamento de suas aulas. Todavia, essa proposta não é totalmente incorporada no ensino. Falta ao professor um aporte teórico bem formulado que leve sua prática a ser mais proveitosa no sentido de desenvolver com os alunos a competência de uso da língua. Ligando, dessa forma, mais intrinsecamente o trabalho com a língua materna com o conhecimento teórico. Firmando, assim, o trabalho baseado nas propostas teóricas apontadas durante a graduação do docente.

A aula de língua portuguesa seria fundamentada em uma teoria que refletisse sobre essa prática. Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina, “toda a discussão teórica caminha na perspectiva do entendimento do conceito do homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem. E, a partir dessas concepções, busca-se compreender que tipo de homem se quer formar, por meio de que processos de aprendizagem e para qual sociedade.” (PCSC, 1998, p. 7).

Sendo assim, o professor deve procurar conciliar em seu trabalho, a teoria com a prática, de forma que possa vislumbrar o desenvolvimento na formação do aluno, considerando-o como um sujeito agente na sociedade. E, portanto, que pode utilizar-se da língua nos mais diversos meios, tendo plena

visão sobre as suas variações e o uso que dela pode fazer em determinadas circunstâncias.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração e trabalhos de graduação**. São Paulo: Ática, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Português ou Brasileiro?: um convite à pesquisa**. 3ª. ed. São Paulo. Ed. Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª.ed. São Paulo. Ed.Hucitec. 1992.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência?** 10. ed. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais- língua portuguesa**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo: a bíblia do caos**. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto Na Sala de Aula**. 4.ed. São Paulo. Ed. Ática, 2006.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MYNAIO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto Na Sala de Aula**. 4.ed. São Paulo. Ed. Ática, 2006.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. 2^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTA CATARINA, Secretaria de estado da educação. **Proposta Curricular**. SED, 1998.

SURDI, Mary Stela. A aula de literatura e o uso do livro didático no ensino médio. In: LAGO, Clenio (Org.). **Reescrevendo a educação**. Chapecó. Ed. Sinproeste, 2007.

O ensino médio sob o signo da submissão

Marlene Durigan

ABSTRACT: Based on Foucault (1979, 1998, 2006), Pêcheux (1999) and Ramos (2003), this work evidences that the Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio discourse (BRASIL, 1998a) is founded in the liberal discourse and it brings to its interior several knowledge domains, from where emanate voices of Capitalism, globalization, pos-modernity and positivist efficiency, leaving aside human being that does tasks. Aimed at the social insertion of the learner in the productive world, the meaning of “teaching” it’s dislocated from cultural dimension and it’s produced the illusion of “education for all” and of the legitimacy of the guidelines, referentials and parameters close to different social groups.

KEY-WORDS: Inclusion; high school; professionalization; efficiency

RESUMO: Ancorado em Foucault (1979, 1998, 2006), Pêcheux (1999) e Ramos (2003), este trabalho evidencia que o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) funda-se no discurso liberal e traz em seu interior vários domínios do saber, de onde emanam vozes do capitalismo, da globalização, da pós-modernidade e do eficientismo positivista, deixando de lado o ser humano que executa as tarefas. Direcionado à inserção social do educando no mundo produtivo, o sentido de “ensino” desloca-se da dimensão cultural e, paradoxalmente, produz-se a ilusão da “educação para todos” e da legitimidade das diretrizes, referenciais e parâmetros junto a diferentes grupos sociais.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão; ensino médio; profissionalização; eficiência.

Introdução

Desde sua publicação e distribuição às escolas, as diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares para o ensino médio vêm-se constituindo como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil, associada à expansão de vagas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados (ENEM), programas de formação continuada de docentes ou gestores e de educação à distância. Os referenciais nacionais ou

estaduais e os PCN são, no entanto, cartas de “intenções” para o nível médio de ensino, abrigando um discurso que traz à tona recortes identitários pedagógicos e orienta a produção do conhecimento educacional “oficial”.

Embora existam ações de resistência aos documentos (manifestas no “não vou ler isso”, “isso não se aplica à nossa realidade”), não se pode negar-lhes a legitimidade, construída tanto na valorização da ideia de mudança neles embutida (GOODSON, 1999), quanto na efetiva apropriação de princípios legitimados no campo educacional (a que nos submetemos).

Fundadas (ainda) num discurso regulador, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são definidas, no Art. 1º da Res. CEB Nº 3, de 26-6-1998, como um

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998a).

Importa, portanto, (re)discutir os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, seja pela proposta (ilusória) de homogeneidade cultural, seja pelo controle (também homogeneizante) da educação, seja ainda (e por isso mesmo) pelo (quase) silenciamento do lado cultural do processo educativo, evidenciado no paradoxo entre o discurso político da inclusão social e o das demandas do mercado de trabalho, atravessado pelos princípios (mercadológicos) neoliberais. O conhecimento é, ao mesmo tempo, mercadoria (des-humanizado) e trampolim para a “igualdade” social (ilusão humanizante).

Ancorado em Foucault (1979, 1998, 2006), Pêcheux (1999) e subsidiado por discussões de Ramos (2003) e Abreu (2001), este trabalho analisa fragmentos das DCNEM (BRASIL, 1998a), dos PCN (BRASIL, 1999) e do Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – RCEMMS – (MATO GROSSO DO SUL, 2004), evidenciando domínios do saber de onde emanam as vozes e discursos orquestrados nesses documentos. Importa lembrar que, por mais que se auto-denominem “agentes de mudança” e que proponham uma ruptura em relação a currículos e padrões anteriores, os novos currículos não são inéditos. Produto das relações sociais, são o já dito, sempre revisitado, e, pois, arena de conflito e poder.

1. A Lei e a ordem no discurso das DCNEM

A história da construção dos conhecimentos ou a investigação dos campos nos quais se fixariam os “saberes” crivam-se, grosso modo, em torno de dois grandes lugares: um que se relaciona com as chamadas “ciências duras”, ciências exatas (positivistas) e outro que diz respeito a uma perspectiva advinda da filosofia (com Foucault, Derrida, Deleuze, por exemplo). O diálogo entre essas duas esferas de circulação do saber nem sempre se processa, mas, nele, encontramos legitimadas as vozes que, nessa esfera discursiva, detêm o poder ou estão “autorizadas” a dizer.

Na ordem da esfera política, as condições de produção (PÊCHEUX, 1999) das DCNEM remetem ao momento histórico-social referente aos três últimos anos da década de 90 e aos quatro primeiros anos do século XXI. No mundo, ressalta-se o progressivo domínio científico-tecnológico e cultural dos países industrializados e a globalização; no Brasil, um governo que prega a qualidade dos serviços e o acesso ao mundo do trabalho, de um lado, e a justiça, a liberdade, a participação de todos, o respeito e a humanização do processo educativo, de outro.

O que se sobressai são as imagens de mudança, pela voz do Estado (os representantes do MEC) e da ciência (os professores universitários). Representantes de um poder-saber (FOUCAULT, 1979) reconhecido, aceito e institucionalizado, esses sujeitos do saber estabelecem os objetivos, as necessidades, os limites, o legítimo, e falam para os (e pelos) professores do ensino médio, propondo um trabalho democrático: o governo visou criar um espaço e uma integração (participação igualitária), sem autoritarismo e sem preconceito. Configuram-se propostas de mudança não só da prática pedagógica, mas também da política: a execução das ordens contidas nas diretrizes “moldaria” o indivíduo, que se tornará “mestre do próprio destino”, emancipando-se.

Ainda nessa perspectiva, os Parâmetros para o ensino médio (PCN) que chegam às escolas iniciam-se com uma carta de político (o então Ministro da Educação: o poder, os “aparelhos do Estado”), em que se procura envolver o leitor, argumentando a favor do valor de verdade de seu conteúdo, como a afastar ou replicar resistências. Enaltece-se a nova educação emergente, em detrimento da antiga, cujos ecos não se silenciam. O tempo é de novas “orientações”, que surgem como réplica (BAKHTIN, 1993) ao “antigo”, ao positivista.

Importa mencionar que o conceito de “posição-sujeito” remete a deslocar o sujeito de sua estabilidade aparente e considerá-lo afetado por um jogo institucional imaginário de projeções, que regulam o próprio ato de

enunciação, que o assujeitam e que incidem sobre sua constituição. Como afirma Pêcheux (1990, p. 82), há, “nos mecanismos de qualquer formação social, regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)”. E “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”, como afirma Foucault (1979, p. 9). Cada esfera da circulação social possui seus regimes de verdade e detém os discursos que, produzidos nela, concorrem para indicar o verdadeiro, discriminando, em contrapartida, o falso, o alheio à verdade. Além disso, “é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder”. (FOUCAULT, 1979, p. 13).

A partir de 1990, em diversos países procura-se implantar ampla reforma educacional, por intermédio de dispositivos legais, projetos e currículos, de acordo com as orientações advindas da “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada na Tailândia, com a presença de organismos internacionais (econômicos e educacionais). No Brasil, o MEC produzirá diretrizes e parâmetros, bem como sistemas de avaliação para os diferentes níveis de ensino. A “ordem” é promover reformas educacionais que se adaptem à “nova ordem mundial”, marcada pela competição, pelos avanços tecnológicos, pela qualidade, pela necessidade de preparar cidadãos de excelência para o mercado de trabalho, evocando os conceitos (positivistas) de competência, eficiência e eficácia. Um processo muito semelhante já ocorrera em momentos anteriores da história, quando o Estado investiu na educação para expandir a quantidade de vagas e preparar sujeitos capazes de ocupar os virtuais postos de trabalho. O ensino, centrado em tarefas planejadas por técnicos ou especialistas, com currículos de conteúdos organizados sequencialmente, era compatível com o mundo do trabalho organizado em unidades fabris, com a divisão entre o trabalho manual e intelectual, com trabalhadores distribuídos numa estrutura hierarquizada e produzindo em massa.

Em busca de um processo educativo racional, objetivo, o “milagre brasileiro” (progresso econômico para todos) traduziu-se na “verdade” segundo a qual a escolarização significaria possibilidade de emprego, renda e ascensão social. A regra definida nas DCNEM (BRASIL, 1998a, p. 1) é, agora, orientar a organização de cada escola “pelos valores apresentados na Lei 9.394/96” (BRASIL, 1996): o interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática, os vínculos familiares, a tolerância e a solidariedade, observando-se a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (art. 2º e 3º). É a disciplinarização, o controle.

O *ethos* (MAINGUENEAU, 2004) profissional permeado (ou mascarado) pela estética da sensibilidade compreende qualidade, respeito ao “cliente”, trabalho bem feito e efetivamente realizado, contrapondo-se (ou pretendendo fazê-lo) ao paradigma industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, destruidor dos recursos naturais. São, pois, duas formações ideológicas em conflito: a da (pós-) modernidade e a que compreende o indivíduo como o ser que executa as tarefas.

A política da igualdade, por seu turno, pressupõe a inserção de todos na escola e no mercado de trabalho, na redução das diferenças naturalmente decorrentes dos níveis hierárquicos e no respeito à dignidade dos seres humanos. Também no interior dessa política da igualdade, o tempo dedicado ao trabalho será menor que o tempo dedicado ao lazer, à produção espontânea de bens ou serviços, à criação de bens imateriais, ao trabalho voluntário.

Já a ética da identidade envolve a prática constante de valores (repetição, portanto) e o desenvolvimento, pela competência, da autonomia, sempre com base nos princípios políticos da igualdade, da solidariedade, da responsabilidade e do respeito às regras. (Eis a disciplina...). Os indicadores deverão ser as condutas e a competência, e não os favorecimentos de qualquer espécie, evocando os princípios da justiça distributiva (relacionada ao sistema de recompensas e salário), da justiça procedimental (relacionada a direitos trabalhistas) e da justiça interacional (que envolve categorias relacionadas ao superior hierárquico, como interesse pela justiça, clareza nas “cobranças” quanto às expectativas), tão caros aos estudos (recentes) sobre comportamentos organizacionais. (REGO, 2002).

A educação orientada pela política da igualdade não desconhece diferenças de importância entre as tarefas produtivas nem a permanência de hierarquias determinadas pela natureza do trabalho; todavia ela deverá contestar que, a posições profissionais ou tarefas distintas, correspondam graus hierárquicos superiores ou inferiores de valorização social da pessoa.

Assimilados os princípios “filosóficos” descritos, passa-se às ações educativas em si. As palavras de ordem que marcam a “nova” política, o “novo” sistema, passam a ser: contextualização; ação; interdisciplinaridade; contemporaneidade; atualização constante para acompanhar mudanças e produzir conhecimento escolar significativo, com a finalidade de preparar o educando para o mundo do trabalho. Quanto aos requisitos, são três: (a) o diálogo entre dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, equipe coordenadora do projeto de reforma e sociedade civil; (b) o domínio dos princípios legais, políticos, filosóficos, pedagógicos e do projeto pedagógico; (c) a articulação do currículo para desenvolver todas as

competências e habilidades. Assim, a emergência de uma discursivização (arquivo) produziu (ou foi produzida por?) a Nova História, a pós-modernidade, mudanças do imaginário brasileiro, que vai construir uma “nova” identidade, um “novo” sistema, novas tecnologias de controle, disciplinarização ou poder, mas também novas posições-sujeito.

O conceito de contextualização foi desenvolvido pelo MEC sobre múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, advindos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências financiadoras, inspirando-se em reformas educacionais de outros países. Associada à interdisciplinaridade, a contextualização passa a ser o princípio curricular central das DCNEM, pois educar para a vida requer que se incorporem vivências e que o aprendido seja incorporado a novas situações. Com a proposta de educar para a vida, traduzida como “educação contextualizada”, são recuperadas as teses centradas no modelo fabril de educação e na perspectiva de inserção social. Como destaca Abreu (2001), “Educar para a vida” assume uma dimensão produtiva (econômica), em detrimento de sua dimensão cultural, pedagógica. A tecnologia, por sua vez, deverá contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo e atuar como princípio integrador de cada uma das áreas, sempre centradas na educação para o trabalho. O conceito de contexto restringe-se, pois, ao espaço de resolução de problemas por meio da mobilização de competências. São os princípios do panóptico; é o olhar vigilante e ininterrupto (FOUCAULT, 1992).

Nas DCNEM, o discurso da aprendizagem situada emerge de programas americanos de preparação profissional, centrados na eficiência do atendimento às demandas da nova economia, de modo que se supere o modelo comportamentalista e se retire o aluno da condição de espectador passivo. Concebe-se a produção de uma (outra) aprendizagem significativa, que valorize os saberes prévios dos alunos: os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos. (OLIVEIRA, 2000). Um paradoxo entre os corpos dóceis e o sujeito ativo e crítico?

Se a educação é entendida como uma atividade capaz de produzir mudança de desempenho, este deve desenvolver-se em um contexto situado: o do trabalho no mundo globalizado e da sociedade tecnológica: “(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias”. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140). Embora os discursos de eficiência de Taylor e Ford pareçam não estar mais ali, permanecem as vozes segundo as

quais a educação deve vincular-se ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse “novo” mundo.

Como a esfera da produção passa a exigir competências superiores, associadas ao pensamento mais abstrato, à realização simultânea de tarefas múltiplas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à capacidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, a formação não pode limitar-se a competências restritas ou a desempenhos previstos nos antigos objetivos comportamentais. Então, o eficientismo e o progressivismo vêm à tona, sob a ilusão discursiva (“educacional”) das competências e habilidades, da valorização do sujeito, que mascara o rótulo “moderno” (econômico) da qualidade total. Eis o primeiro esquecimento. (PÊCHEUX, 1997, p. 173).

Isso significa que a formação discursiva (FD) em que se inscreveria esse discurso é invadida por elementos que vêm de outro lugar (de outras FD) e que se repetirão nela, cedendo-lhe evidências discursivas fundamentais, sob a forma de “pré-contruídos” e de “discursos transversos” (PÊCHEUX, 1990). É o *outro* sobre o *mesmo* (BRANDÃO, 1998, p. 42); é a *heterogeneidade* constitutiva do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990) produzida pelas diferentes posições ocupadas pelos sujeitos.

Nas DCNEM, a qualidade do ensino surge sob a bandeira da valorização do ser humano e da educação para a vida e para o trabalho. Sob o discurso da “nova educação”, emergem, no entanto, as marcas do discurso neoliberal: ineficiência dos serviços públicos, má formação profissional, entre outros estigmas, conforme destaca Ramos (2003). A cultura da Qualidade Total sustenta-se sobre os quesitos satisfação do cliente, adoção de novas tecnologias e avanço e riqueza social, execução de tarefas de acordo com um plano, constante avaliação (comparação de resultados para “corrigir” erros), espírito de equipe e comprometimento. (GENTILI; SILVA, 1996). E na escola, produz-se a ilusão de que, à adoção de novas tecnologias, corresponderá a qualidade de ensino...

O “novo” aluno de ensino médio vai se autorregular e mobilizar seus conhecimentos de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Legitimadas pelos educadores como apropriadas aos meios educacionais, as DCNEM seriam, então, um instrumento para uma formação cultural mais ampla e para relações sociais menos excludentes. Silenciam-se a competição e as diferenças individuais, mas o “mundo lá fora” não as silencia. “Começar pela Educação” significa doutrinar, e “doutrina” pressupõe o apego ao “velho”...

No Brasil, a escravidão reforçou distinções e deixou estigmas com relação à categoria social de quem executava trabalho não intelectual. O

saber, transmitido de forma sistemática pela escola (e sua universalização), só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar, como condições básicas para o exercício da cidadania, a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização. As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, inovadores, criativos, capazes de atuar em equipe e de tomar decisões, sempre mediadas por novas tecnologias da informação. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais. Era a profissionalização do ensino médio. Era a Lei 5692/71, que terá gerado habilitações profissionais sem identidade. (RAMOS, 2003; ABREU, 2001). Esses dados terão influenciado a elaboração da Lei Federal n.º 7.044/82 (também criticada), que tornou facultativa a profissionalização no então ensino “de segundo grau”, restringindo a formação profissional a instituições especializadas.

Em fins de 1996, após um longo período de discussões, promulga-se a Lei Federal nº 9.394/96, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) –, que viria configurar a identidade do ensino médio como uma etapa de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e de preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Essa mesma lei traz de volta a educação profissional, que, agora “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, circundada por um posicionamento de superação do discurso de desvalorização da educação profissionalizante: “isso é coisa de/para pobre” (senso comum).

Tanto a Constituição Federal quanto a (nova) LDB situam a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. A Constituição Federal, em seu artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado de “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito [...] à profissionalização [...]”. (BRASIL, 2000). O parágrafo único do artigo 39 da LDB (BRASIL, 1996, p. 1) determina que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral”, conte “com a possibilidade de acesso à educação profissional”, que deverá “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (art. 1º; parágrafo 1º). É certo que a lei 9394/96 quis superar a camisa de força que o texto original da LDB de 1971, depois de corrigido, provocou, ao dar caráter compulsoriamente profissionalizante ao então segundo grau: em três anos o aluno nem

completava sua educação básica, nem se profissionalizava completamente, nem se preparava para os vestibulares ao ensino superior.

O ensino médio torna-se, pois, a etapa de consolidação da educação básica e de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Visa à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, à preparação básica para o trabalho e cidadania, capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se, com flexibilidade, às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores. A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, inclui, então, as competências que darão suporte para a educação profissional específica.

Cabe à escola de ensino médio decidir, em sua proposta pedagógica, quais serão as competências básicas obrigatórias em cada área e escolher a sua “vocação”. A iniciativa de articulação é, pois, de responsabilidade das próprias escolas na formulação de seus projetos pedagógicos; nas redes públicas, cabe aos gestores criar condições e estímulos para que a articulação curricular se efetive. Ademais, há a autonomia, preconizada e defendida nas DCNEM: sem precisar adaptar-se a modelos, a escola seria capaz de formar o trabalhador compatível com os processos produtivos vigentes na estrutura social. Mas é preciso adaptar-se ao “novo” ensino médio e à “nova” ordem...

A LDB, incorporando o estatuto da convivência democrática, estabelece que o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a concretização da autonomia da escola, devendo exigir a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes, e ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar. Do projeto pedagógico devem decorrer os planos de trabalho dos docentes, numa perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos alunos.

Além de atender às normas comuns da educação nacional e às específicas dos respectivos sistemas, o projeto pedagógico deve atentar para as características regionais e locais, para as demandas do cidadão e da sociedade, bem como para a “vocação institucional” da unidade de ensino. A escola deverá explicitar sua missão educacional e concepção de trabalho, sua capacidade operacional e as ações que concretizarão a formação do profissional e do cidadão, além das de desenvolvimento dos docentes. A proposta pedagógica seria uma espécie de “marca registrada” da escola, que configuraria sua identidade e seu diferencial no âmbito de um projeto de educação que se constitui à luz das diretrizes curriculares nacionais e de um processo de avaliação, sempre nos termos da legislação educacional vigente.

Acrescente-se que o exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente a prestação de contas dos resultados (controle), o que requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e sobre o

funcionamento das instituições escolares, de modo que subsidie a coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional. Eis que surge o ENEM, lembrando que também há o SAEB e o ENADE, “substituto” do ENC (Exame Nacional de Cursos ou Provão). Além disso, o ensino médio assume o caráter de terminalidade e um papel científico, cultural, social e, sobretudo, econômico, mas, a rigor, sem identidade.

Podemos, aqui, evocar Foucault (1979, p. 8):

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma força produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

No “novo” discurso, a escola deve dar condições para que o aluno descubra suas competências e adquira autonomia, raciocinando “livremente” sobre qualquer assunto: “tua cabeça é teu guia”. Isso lembra o escolanovismo, que buscava adaptar os indivíduos à sociedade pela escolarização, com base no “aprender a aprender”, e que, salvo melhor juízo, fracassou. Acrescente-se que a “revolução pedagógica construtivista” prega o desenvolvimento de *competências* (conceito vago que corresponderia à “capacidade de agir criativa e eficazmente numa determinada situação”) e a construção de habilidades na ação prática sobre situações-problema.

Isso significa que as competências assumem maior relevância que os conhecimentos no auto-desenvolvimento, o que silencia o fato de que os sujeitos não são iguais nem sempre iguais (imutáveis) e que as identidades constituem-se na(s) diferença(s): na origem social ou étnica, no gênero, na idade, na religião e, evidentemente, nas diferenças individuais. As identidades só se concretizam na/pela relação com o outro, num processo sempre inacabado, pelo seu caráter discursivo e histórico (LOPES, 2002). E essas relações e suas instâncias são marcadas pelas tensões e instabilidades que as constituem. (HALL, 2003).

Ademais, como o processo educativo centraliza-se no presente, o aluno acabará por tornar-se refém do cotidiano, atuando apenas na solução dos seus problemas ou daqueles que emergem no aqui e no agora. E atualização? O conhecimento que ele produz circunscreve-se, portanto, a ele mesmo. É a cultura do “self” e dos livros de autoajuda, esvaziando o trabalho

educativo. Na esteira desse pensamento, o acesso ao conhecimento e à cidadania dependerão de capacidades subjetivas e individuais. É o “milagre do indivíduo genial”, mas que encontra o trabalho informal, o subemprego, o desemprego.

Resta indagar: e os conteúdos? E o papel do professor, que agora é “facilitador de aprendizagem”? Ao professor cabe conhecer os conteúdos de sua disciplina, selecionar conteúdos instrucionais, compatíveis com os objetivos definidos no projeto pedagógico da escola (que ele também precisa conhecer); problematizar esses conteúdos, promover e mediar o diálogo educativo; favorecer condições para que os alunos tornem-se agentes do aprendizado; articular abstrato e concreto, teoria e prática; adequar a linguagem e articular os textos produzidos, preparar e aplicar avaliações e atualizar-se constantemente.

Para tanto, precisa “medir” o grau de conhecimento prévio dos alunos, promover o diálogo entre concepções e posicionamentos, de modo que permita a passagem do senso comum para uma visão “científica” construída pelo aluno e que o aprendizado seja ativo e interativo, desenvolvendo-se por meio do uso de uma grande variedade de linguagens e recursos, de meios e formas de expressão, de projetos coletivos, abordando, sempre, questões de interesse e alcance social. Na execução dessas tarefas, devem ser evitadas as aulas expositivas e os livros didáticos, porque esses recursos não motivariam ou autonomizariam o aluno nem lhe garantiriam uma efetiva e eficiente participação no mundo do trabalho, fundada nos valores da sensibilidade, da igualdade, da ética e da responsabilidade social. Mas o governo continua a enviar livros didáticos às escolas – felizmente – e a gastar milhões para divulgar sua “competência” (e, mais recentemente, para cumprir o (des)acordo ortográfico). Afinal, existe um Programa Nacional do/para o livro didático. E nós continuamos (também felizmente) a valorizar a cultura do livro...

Quanto aos conteúdos, tudo o que as DCNEM propõem será executado por meio de um currículo constituído de uma base comum (mínimo de 75% da carga horária) e de uma parte diversificada (máximo de 25%), desenvolvendo-se por meio de projetos curriculares e trabalhos em grupo. E a construção do conhecimento deverá estar diretamente vinculada ao projeto pedagógico, aos interesses dos alunos e da comunidade, bem como às particularidades regionais e locais (sociedade, cultura, economia e “clientela”). Os conteúdos devem ser desenvolvidos sob três dimensões distintas: conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir das quais os professores propõem a organização de conteúdos em eixos temáticos, sempre visando ao desenvolvimento de competências e habilidades (comunicar e

representar; investigar e compreender, contextualizar social ou historicamente os conhecimentos).

Os princípios norteadores para o tratamento de conteúdos específicos são a interdisciplinaridade (integração de conhecimentos: aprender a olhar o mesmo objeto de perspectivas diferentes; diálogo entre conhecimentos: questionar, confirmar, complementar, refutar, ampliar, esclarecer, intervir), a contextualização (no/para o mundo do trabalho) na sociedade (tempo e espaço), na comunidade (regional e local), no plano do indivíduo em si, do indivíduo na escola (a vida em sociedade; a atividade produtiva no mundo, na época, na região; a experiência subjetiva na família, na comunidade, na escola, na sociedade). A esses se acrescenta a transdisciplinaridade, a articulação de todos os conhecimentos durante o processo de aprendizagem sistemática.

Instaura-se o discurso da flexibilização curricular: a escola é responsável pela construção do currículo do curso a ser oferecido, fundado na contextualização com o mundo do trabalho e com o próprio processo de aprendizagem, baseado nas relações entre conteúdos e contextos, por meio de metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso. Esses cursos também atenderão às demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional da escola. Trata-se, pois, ainda que se insista em negar, de um movimento de profissionalização do ensino, que demanda uma revisão de nossas práticas, seja como pesquisadores, seja como formadores, já que atuamos em instituições organizadas em departamentos (e nos formamos nelas), o que dificulta planejamentos coletivos.

Isso significa uma educação para o trabalho que se traduz em “formação de mão-de-obra”, que, por sua vez, remete à História: a formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento (lembrando a etimologia da palavra: *tripalium*, “instrumento usado para tortura”). Na vigência da legislação anterior e do Parecer CFE n.º 45/72, os cursos organizavam-se em currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas.

A organização curricular flexível funda-se na interdisciplinaridade, em que conhecimentos interrelacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influenciam-se mutuamente. Disciplinas são, segundo os críticos,

meros recortes organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns quanto a bases científicas, tecnológicas e instrumentais. Disso resultou a definição de áreas para o ensino médio: Ciências da Natureza, da Matemática e das Tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1999), com seus respectivos objetivos, competências e habilidades (pretendidas) e seus meios, de que recortamos alguns, com base em nossa área de formação:

Tabela 1. Competências, habilidades e métodos para o ensino médio

ÁREAS	COMPETÊNCIAS	MEIOS	HABILIDADES
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Constituição de significados pela articulação do pensamento e da linguagem verbal	"ensinar" formas de expressão e processos tecnológicos da área	Usar as diferentes linguagens em situações e contextos diferentes; exercer espírito crítico
Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias	Apropriação de conhecimentos, descoberta e indagação; ler e interpretar textos de interesse científico e tecnológico; Interpretar e utilizar diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, expressões, ícones); exprimir-se oralmente com correção e clareza, usando a terminologia correta; produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões; apresentar, de forma organizada, o conhecimento biológico apreendido, através de textos; ler e interpretar textos de Matemática; transcrever mensagens matemáticas da linguagem corrente para linguagem simbólica (equações, gráficos, diagramas, fórmulas,	Oferecer conhecimentos específicos sobre fenômenos da natureza e sobre métodos quantitativos // Tecnologia.	Aplicar os conhecimentos adquiridos na solução de problemas do real e de questões escolares.

	tabelas) e vice-versa; exprimir-se com correção e clareza, tanto na língua materna, como na linguagem matemática; compreender enunciados que envolvam códigos e símbolos físicos; compreender manuais de instalação e utilização de aparelhos; traduzir a linguagem discursiva em linguagem simbólica da química e vice-versa; traduzir a linguagem discursiva em outras linguagens usadas em química: gráficos, tabelas e relações matemáticas.		
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Compreensão da identidade, da sociedade e da cultura; ; “ler numa regência forçada a tentativa de imposição de uma crença ou um valor”.	Oferecer conhecimentos específicos (particularidades metodológicas de cada ciência) e tecnológicos	Aplicar os conhecimentos no exercício da cidadania

Fica claro, no recorte, que o aprendizado das ciências da natureza e da matemática, das ciências humanas e suas tecnologias, assim como o das ciências sociais, devem ocorrer em estreita proximidade com Linguagens e Códigos. Essas decorrências da interdisciplinaridade são explícitas nos documentos que regem o ensino público hoje no Brasil, porém isso gera um outro questionamento: o professor das “outras” áreas é falante de português, usuário da língua portuguesa escrita, e, portanto, seria capaz de “traduzir” em português as fórmulas, gráficos, tabelas, informações históricas e geográficas, filosóficas, sociológicas, entre outras. E como fica o professor de português nessa nova história? Ele não precisaria “dominar” as fórmulas e tabelas, os meandros das outras áreas? Onde fica o diálogo “daqui” para lá?

A reflexão sobre a experiência em sala de aula no ensino público certamente suscita questões pertinentes às atividades cotidianas, seja quanto à seleção dos conteúdos, seja quanto aos “métodos” a serem aplicados para atingir os objetivos, uma vez que a organização dos conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. Isso gera outros questionamentos: como os professores se veem na seleção dos conteúdos que

ensinam? Que elementos marcam a tensão entre o que estabelece o currículo oficial, o currículo da escola e o professor para a seleção de conteúdos? De que forma os documentos oficiais são tomados pelos professores para escolher o que ensinar? Quais métodos e materiais de ensino serão mais eficientes, se não há receitas prontas?

Embora reconheçam que os documentos oficiais precisam ser utilizados e implementados, os professores não sabemos (ainda) **como** fazer; só fomos preparados para fazer listas de conteúdos, aos quais daremos o tratamento de acordo com nossas idiossincrasias ou, mais remotamente, com o tipo de sala em que serão desenvolvidos. Esperamos que nos indiquem conteúdos e sugiram metodologias de trabalho. E, subordinados a leis, precisamos formar um aluno autônomo...

Em face do que foi exposto, pode-se ponderar que o “discurso [ilusoriamente] educacional” das DCNEM, embora travestido de “construtivista” ou “sócio-construtivista” (que prega a pedagogia libertadora), funda-se naquele mesmo modelo de educação tecnicista do passado (CORAZZA, 1996), e a escola continua a ser um aparelho ideológico do Estado (para lembrar Althusser), e, assim como o mercado competitivo, continua a abrigar injustiças e desigualdades. Hoje, a escola pública deve formar indivíduos com competência para o mercado (um mercado em que somente os “melhores” terão emprego): o máximo de resultado com o mínimo custo possível, evitando gastos, desperdícios e retrabalho, ou melhor: transferindo os gastos com a educação para a própria comunidade (municipalização, aceleração, progressão continuada, “amigos da escola”) e, com eles, o ônus da derrota. E mais: as formas atuais de governo não impõem, não reprimem, não censuram; antes, interditam ou não deixam ver a autoridade. Elas “agem à distância”, controlando, governando e regulando sutilmente, naquele silêncio que funciona como ponto de fuga e que nos permite compreender a incompletude, os trajetos de sentidos, os deslocamentos dos sujeitos, movimento contínuo entre a repetição e diferença. (ORLANDI, 2003). Afinal, o que são “diretrizes”? O que significa “referenciais”? E “parâmetros”?

Importa lembrar que, por mais que se auto-denominem “agentes de mudança” (ruptura, ainda que nunca completa, em relação a currículos e padrões anteriores), os novos currículos são, como quaisquer outros, produto das relações sociais e, pois, arena de conflito e poder, o que nos remete novamente a Foucault (1998, p. 43-5):

[...]a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter

acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão mascaradas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

[...]

O que é afinal um sistema de ensino senão [...]uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos planos são análogos?

2. O Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: o caso da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Ancorados nas determinações oficiais (legais) e imbuídos de um desejo explícito de solucionar os problemas do ensino médio em Mato Grosso do Sul e responder às questões postas anteriormente – ou, no mínimo, equacioná-las –, profissionais compromissados e competentes, de cada uma das três “áreas”, “vestiram a camisa” da educação para o trabalho “no momento atual” e construíram, **para cada área**, os Referenciais para o ensino médio de Mato Grosso do Sul, dos quais se toma aqui o de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Sugerindo meios para a “realização didática das áreas”, trazendo significativa fundamentação teórica para embasar o professor, selecionando temas e textos, indicando caminhos, os elaboradores procuram facilitar a prática dos professores. Os textos, embora geográfica, social e historicamente contextualizados, são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção (contextos históricos e das relações de poder) e relocados em novas questões, novas finalidades educacionais, num processo de reterritorialização (DELEUZE; PARNET, 1998). Por isso, as ambiguidades são obrigatórias: revela-se a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas. Quais são os novos sentidos instituídos? Onde ficam as linguagens matemáticas? Como associá-las?

Nos fragmentos que seguem, extraídos do Referencial para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, veem-se tentativas de articular a

Educação Física, a Arte, a Geografia, a Língua Estrangeira, a Filosofia e a Sociologia, reunidas sob o signo da História:

- (1) [...]algumas ideias devem ser consideradas, no sentido de aprofundar a reflexão sobre esta área. A primeira é ter presente que a tarefa da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem como pressuposto a superação do ensino metalinguístico. Deve, assim, pautar-se no resgate de duas práticas relegadas a um segundo plano nas disciplinas escolares: a leitura e a produção de textos. [...]E esbarra-se, igualmente, nas dificuldades do aluno em produzir um texto articulado, coerente e lógico. (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 17);
- (2) [...] é na ausência da velha lógica racionalista [referência ao conceptismo barroco de Padre Antônio Vieira], em um mundo marcado pela desintegração, que se inscreve a problemática da leitura e da produção de texto. [...]como esperar que o aluno, sem o repertório dos modelos clássicos, produza um texto articulado [...], fundado “no princípio de uma lógica racional, como exigência para o vestibular.?[...] E a chave para o aluno do ensino médio [...] é manejar de forma competente o código linguístico de seu país, tal como ele está consubstanciado nos grandes textos da sua literatura. Nesse sentido, a produção de bons textos pelos alunos está indissolivelmente ligada à leitura de bons modelos literários. (p. 23-24).
- (2) O exercício de reinstaurar a prática cotidiana da leitura no interior da escola pública impõe que o aluno venha a se reconhecer, como homem, na leitura de grandes textos” [e que] “o professor também leia [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 23, 26). “O ensino das normas gramaticais deve incidir sobre os problemas cometidos pelos alunos na produção de seus próprios textos. (p. 27);

Dois pontos principais dos fragmentos merecem comentários: de um lado, as coerções quanto ao ensino de metalinguagem; de outro, os “monumentos” (“os grandes textos da sua literatura”) constitutivos do cânone (FOUCAULT, 2004) como “modelos de escritura”.

Principiemos por retomar o que escreveu um dos grandes linguistas do século XX: “Sem gramática não há língua, e sem língua é impossível a arte literária” (ELÍA, 1955, p. 52) e o fato de um outro linguista – este, talvez o

maior deles – haver escrito um *Manual de expressão oral e escrita* (MATTOSO CÂMARA JR, 1986).

O grande problema – no caso do ensino de português – parece repousar no fato de que, minimizando a necessidade do conhecimento das regras gramaticais, em favor da relativa liberdade que caracteriza o sistema linguístico em sua modalidade oral, ou em favor de uma falsa imagem acerca da discriminação, muitos professores e pesquisadores, presos a uma visão dogmática ou enviesada dos estudos (sócio)linguísticos ou a um construtivismo mal compreendido – que alega ser proibido corrigir, porque “traumatiza” –, têm contribuído para o agravamento da crise sobre o ensino de nossa língua, que se origina do desprezo à gramática normativa (BECHARA, 1986). O paradoxal é que os mesmos que apontam para os “traumas” insistem em que a sociedade brasileira distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos, especialmente daqueles que têm o “domínio da palavra”. (OLIVEIRA e DURIGAN, 2004).

A língua é “[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Apreendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas [...] entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p. 24).

Ensinar português para falantes de português é fazer que ampliem “o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita” e a ampliação de suas possibilidades “de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32). E isso implica saber a língua – “pressuposto teórico que embasa todas as atividades a serem propostas no ensino de Português” – e saber analisar a língua, que decorre desse primeiro saber e significa apropriar-se da palavra “enquanto meio de interação” (GIL NETO, 1996, p. 19). Aprender gramática, por sua vez, é “tornar-se capaz de reconhecer e evitar as ambiguidades na língua, reconhecer a ideologia num enunciado aparentemente simples, ler numa regência forçada a tentativa de imposição de uma crença ou de um valor” (BRITO, 2001, p. 16).

Efetivamente, a norma culta não é o único instrumento de ascensão social, mas é um deles, e, quando os gramáticos propõem-se falar de ou escrever sobre a norma culta, buscam ensinar a norma-padrão àqueles que, segundo Possenti (*apud* BAGNO, 2001, p. 87) dela “devem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte”, pois “um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas

reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio [...] para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política” e a luta contra essas desigualdades (SOARES, 2002, p. 78).

Desse modo, equivoca-se Marcos Bagno (2001, p. 9-10) ao afirmar que “Ensinar português [...] é a perpetuação injusta e injustificável de um conjunto de mitos sem fundamento” e que “a Gramática Tradicional, depois de 2300 anos de soberania, é uma página virada da História, representa uma etapa – já concluída – da evolução do conhecimento humano sobre o fenômeno da linguagem”, ou que a discriminação e a exclusão social são provocadas pela “aplicação autoritária, intolerante e repressiva” das regras da gramática normativa.

Destaque-se que o autor reconhece (e na mesma obra) que “ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir; é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo” (BAGNO, 2001, p. 14-5), além de admitir, na esteira do pensamento de Maurizio Gnerre (1985), que, “como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta [...]”, a quem ele chama de “sem-língua” (BAGNO, 2001, p. 16). Bagno parece ter-se esquecido da advertência feita por Sapir (1969, p. 27): “É especialmente importante que os linguistas, tantas vezes acusados, e acusados com justiça, de não saberem enxergar além dos elaborados padrões que depreendem em seu estudo, passem a perceber claramente o que sua ciência significa para a interpretação da conduta humana em geral.”

Muito tempo depois do alerta de Sapir, Pennycook (2004, p. 40) vai apontar “os limites da linguística” – “a exigência de cientificidade que a linguística se impõe; seu paradigma excludente e inflexível; seu normativismo; sua falta de auto-reflexão” – e denunciar o fato de que a constante reivindicação do estatuto de ciência, que tem caracterizado o discurso de muitos linguistas, tem conferido à linguística “credibilidade acadêmica”, em detrimento de sua “credibilidade social”. Citando Poynton, acrescenta o autor que “Uma peculiar arrogância é exercida quando a maioria dos linguistas define o que é necessário saber sobre a língua, de tal maneira que somente aqueles que ‘realmente sabem’ sejam considerados autoridades competentes” (PENNYCOOK, 2004, p. 40-1). O estudo da língua não pode ser realizado apenas do ponto de vista descritivo ou sociolinguístico, e os linguistas (e professores) não podem deixar de lado o que as pessoas comuns pensam, dizem e **querem saber** sobre a linguagem e sobre a língua, sob pena de adotarem posições chauvinistas, tão condenáveis quanto o dogmatismo de alguns na defesa da gramática.

Não se pode desconsiderar o fato de que a “gramática tradicional” (GT) é ponto de partida e ponto de chegada para as atividades de ensino da língua materna. O problema não é a GT, mas a metodologia que permeia esse ensino. Professores “eficientes” podem utilizar a gramática normativa, a gramática reflexiva, a gramática interativa, enfim, ensinar as regras do sistema linguístico, com base em um trabalho reflexivo e interdisciplinar. Nada disso vale, no entanto, se o sistema educacional não preparar bem os docentes e isso não passa apenas pela competência gramatical; é algo bem mais amplo e complexo (conforme procuramos expor), de que o problema linguístico é apenas uma marca. (GUERRA, 2002).

Quanto ao segundo ponto, os “monumentos” ou “os grandes textos da sua literatura” constitutivos do cânone, o discurso do Referencial remete àquela busca da verdade que “tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2006, p. 18), uma vez que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” e cada esfera da circulação social possui os seus regimes de verdade, discriminando o alheio à verdade, conforme se constata em “manejar de forma competente o código linguístico do país”, que significa obedecer aos modelos contidos nos “grandes e bons textos literários”. O que é bom? Para quem? O que é um “grande texto”? Para quem e por quê? São questões cujas respostas situam-se na relação entre verdadeiro e falso, nessa relação de (re)conhecimento e esquivia, na tensão entre o modelo, canônico, e o que não o é e, pois, não está na “ordem” e foge aos “dispositivos da verdade”, que funcionam no interior “das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais)”. (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Em “[...]como esperar que o aluno, sem o repertório dos modelos clássicos, produza um texto articulado [...]”, fundado “no princípio de uma lógica racional, como exigência para o vestibular?”, vem à tona o dispositivo “repressivo” mencionado por Chartier (1998) ao comentar a questão da autoria: as sociedades de poder relacionam a autoria a uma “responsabilidade” que controle o aparecimento de textos transgressores. Os “autores” do Referencial, assujeitados às coerções do cânone (e na ordem dele), vêm estabelecer valores de “verdade” e parâmetros de legitimidade e disciplinarização (controle), contradizendo a proposta de alunos autônomos, de alunos autores, de contextualização, que permeia o documento.

Como afirma Foucault (2006, p. 30), uma disciplina – princípio de controle do discurso – envolve “um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras de definições, de técnicas e instrumentos”, que se configuram em um sistema anônimo de que podemos nos valer, “sem que sua validade e seu

sentido necessitem legitimar-se na figura ou nome de seu inventor, opondo-se, assim, ao princípio do autor”. (NICOLA, 2007).

Também não é demais lembrar aqui que a doutrina, segundo Foucault (2006, p. 43), “liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros”, o que implica dizer que “realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam”. Há, nos documentos analisados, de um lado, uma pretensão de reafirmar as “sociedades de discurso” (FOUCAULT, 2004); de outro, a de “doutrinar”, de impor tecnologias de controle e vigilância sobre os saberes, especialmente sobre a língua. Se não se trata de ilusões, são contradições.

Enfim, nos quatro fragmentos, manifesta-se a “ritualização da palavra” a que se referiu Foucault (2006, p. 45): “Que é uma ‘escritura’ [...] senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos planos são análogos?

Importa acrescentar que, no discurso do Referencial, ensinar a produzir textos está associado apenas à prática constante da leitura e não ao exercício da escrita, como se bastasse a obediência aos modelos e à “velha lógica racionalista” (há muito criticada por seus traços positivistas), o que, certamente, não permitiria a re-integração da dispersão de conhecimento ou a **articulação** das várias áreas, princípio que sustenta as DCNEM, os Parâmetros e o Referencial. Finalmente, se o vestibular exige “modelos clássicos”, por que insistimos tanto em mudar o ensino fundamental e médio? Por que mudamos o ensino médio, se o ensino superior “quer” outro perfil?

Considerações finais

O discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fundado no discurso liberal, traz em seu interior vários domínios do saber, de onde emanam vozes do capitalismo, da globalização, da pós-modernidade e do eficientismo, deixando de lado o ser humano executor das tarefas. Com a finalidade de inserção social do educando no mundo produtivo, o sentido de “ensino” desloca-se da dimensão cultural da educação e, paradoxalmente, produz-se a ilusão da “educação para todos”, na tentativa de legitimar os referenciais e parâmetros junto a diferentes grupos sociais.

No que tange ao Referencial para Mato Grosso do Sul, traz marcas ou vestígios de um discurso enviesado, senão contraditório, acerca do que se tem chamado de ensino “tradicional”, particularmente quanto à metalinguagem (ainda) praticada nas escolas. “A Gramática Tradicional até hoje é o ponto de partida e também o pano de fundo da atividade científica e especulativa da Linguística e da Filosofia da Linguagem” (BAGNO, 2000a, p. 17) e a correção linguística é o objetivo de todas as áreas definidas nos referenciais e parâmetros do/para o ensino médio. É o poder, o controle, a disciplina; são os rituais.

Uma mudança radical dependeria de que os produtores de conhecimento e formadores de profissionais da Educação saíssem da “torre de marfim”, das quatro paredes de suas 8 ou 10 aulas semanais, das redomas de vidro de seus departamentos e de suas “especialidades” ou títulos (e esse discurso não é novo), e viessem a vivenciar as práticas sociais ou educativas no âmbito da sociedade e das escolas públicas de ensino fundamental e médio para, só depois, produzir propostas (exequíveis) para que o outro execute. Antes, porém, o MEC precisaria **enxergar** os professores como sujeitos, como agentes de uma profissão que se realiza em meio a constantes tensões advindas de uma situação de trabalho e de uma formação que não lhes permite sequer refletir sobre a dimensão dos conteúdos que ensinam. Poderíamos, por exemplo, (re)discutir a imposição de carga horária mínima em disciplinas de dimensões práticas e estágio nos cursos de licenciatura, que acabou por limitar o oferecimento de conteúdos e a dificultar, ainda mais, a supervisão e o acesso às escolas de ensino fundamental e médio, em cujas salas praticamente não há “espaço” para estagiários.

Conforme destacou Guerra (2002), o trabalho educativo não vai ser nunca tranquilo; vai haver sempre tensão, conflito, sempre um jogo de forças (pela assimetria que existe, pelas ideologias instaladas, pelas subjetividades), mas pode ser produtivo para o aluno se houver entendimento da cultura da escola (reflexão sobre a língua como atividade e não mais como elemento disciplinador ou castrador). A busca pelo equilíbrio entre a visão dita “tradicional” e a da nova escola encontrada nos parâmetros deve continuar, ainda que (e por isso mesmo) as pessoas sejam diferentes e que a subjetividade (do professor) seja atravessada por identificações conflitantes. Importa que procuremos, sempre, “mais do que celebrar ou lamentar a volatilização do real da língua [...], pensá-la como um corpo atravessado por falhas, submisso à irrupção interna da falta” (PÊCHEUX, 1999, p. 14).

Referências Bibliográficas

ABREU, R.G.. A concepção de currículo integrado e o ensino de química no "novo ensino médio". In: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais da 24ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas: Unicamp, 1990. p. 25-42.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2000a.

_____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. Trad.de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1986.

BRANDÃO, Helena N. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resol.3/98/CNE. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998A.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

BRASIL. Constituição 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 26/00

e Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. – Ed. atual. em 2000. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

BRITO, Elianna V.(org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

CHARTIER, Roger. Figuras do autor. In: _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998, p. 33-66.

CORAZZA, S. M. Construtivismo: evolução ou modismo? *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.21, p.215/232, jul/dez 1996.

DELEUZE, G. & PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

ELÍÁ, Sílvio. *Orientações da linguística moderna*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. [Trad. Roberto Machado] Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. *A arqueologia do saber*. [Trad. Luiz Felipe Baeta Neves]. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A ordem do discurso*. [Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio]. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Versões críticas. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GIL NETO, Antonio. *A produção de textos na escola*. 4. ed. São Paulo: edições Loyola, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L.H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

GUERRA, Vânia M. L. *As concepções teóricas do professor de língua materna: entre o discurso e a prática nas relações de ensino*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, 2002. (Tese de Doutorado)

HALL, S. *A questão da identidade cultural*. 3. ed. Campinas: IFCH/UNICAMP, no. 18, jun. 2003.

LOPES, L. Paulo da M. *Identidades fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos da comunicação*. [Trad. Cecília P. de Souza e Silva; Décio Rocha]. São Paulo: Cortez, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Campo Grande: SED/MS, 2004.

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Manual de expressão oral e escrita*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

NICOLA, Janaina. *No escuro do discurso*: uma revisita a Emília e Eulália. Três Lagoas: UFMS, 2007. (trabalho em andamento)

OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98), diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação e Sociedade*., Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

OLIVEIRA, Dercir P.; DURIGAN. Gramática da variação ou variação da gramática? In: BELON, Antônio R.; MACIEL, Sheila D. (Orgs.). *Em diálogo*: estudos literários e linguísticos. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004, p. 35-53. (ISBN – 85-7613-053-X)

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto*: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso*. Em: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. [Trad. Bethânia S. Mariani et al.]. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-161.

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. [Trad. Eni P. Orlandi]. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. In: _____. *Línguas e instrumentos linguísticos*. [Trad. C. Cruz e C. Pastré]. Campinas: Pontes, 1999. p. 7-32.

PENNYCOOK, Alastair. Os limites da linguística. In: SILVA, Fábio L.; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial., 2004. p. 39-43.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

RAMOS, Márcia Elisa. A alma do negócio: o ensino de qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *História hoje: Revista eletrônica de História*. V.1, n. 2, dez.2003. Disponível em www.anpuh.uepg.br. Acesso em agosto e setembro de 2006.

REGO. Comportamentos de cidadania organizacional. *Revista de Administração*. São Paulo: FEA/USP, 2002. p. 93-99.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência*. Trad. Joaquim Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Letramento, alfabetização e leitura: o impacto do bilinguismo

Daniele Blos

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir questões referentes ao bilinguismo ou letramento de indivíduos bilíngues em uma ou nas duas línguas que o tornam bilíngue. Pretende também apresentar resultados de algumas pesquisas que já foram ou vêm sendo feitas na tentativa de investigar o papel do bilinguismo no letramento e no desenvolvimento da leitura. Irá abordar questões tais como a transferência de habilidades entre as línguas, os diferentes sistemas de escrita, a consciência por parte de monolíngues e bilíngues de conceitos metalinguísticos, o papel das diferenças culturais no ato de aprender a ler, como o contato com contação de histórias, dentre outras questões que surgem ao discutir o processo de leitura e bilinguismo. Pensa-se ser importante uma reflexão como essa devido ao crescente interesse por Educação Bilíngue no contexto brasileiro e pouco material, redigido em língua portuguesa, a respeito de aspectos ligados a esse contexto educacional, tais como letramento e leitura. Esse artigo, então, pretende ser de interesse de professores, supervisores pedagógicos, pais e demais envolvidos e interessados nos resultados desse sistema emergente de educação.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, leitura, bilinguismo.

ABSTRACT: This paper has as its objective to discuss issues referring to biliteracy or literacy of bilingual individuals in one of or both languages that make him / her bilingual. It also aims at presenting the data of research that has already been done or has been done presently and that try to investigate the role of bilingualism in literacy and development of reading. It will approach issues such as transfer of abilities between languages, different writing systems, monolinguals and bilinguals metalinguistic awareness, the role of cultural differences in the act of learning to read, as the contact with story telling, among other issues that are raised when it comes to literacy and reading. Such a reflection is thought to be important due to the increasing interest in bilingual education in the Brazilian context and the lack of material written in Portuguese approaching this subject. This paper intends to be of interest to teachers, pedagogical supervisor, parents and others involved and interested in this emergent educational system.

KEY WORDS: literacy, reading, bilingualism

1. Introdução

Atualmente, no contexto brasileiro, começa a surgir um crescente interesse por questões ligadas à Educação Bilingue. Essa passa a ser um tipo de educação buscada por muitas famílias para seus filhos. Trata-se, nesse caso, da chamada Educação Bilingue de Escolha, ou seja, “relacionada às línguas ditas de prestígio tanto internacional como nacionalmente” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Ainda, pode ser também denominada Educação Bilingue de Enriquecimento, já que as crianças falantes da língua majoritária do contexto estão adicionando uma segunda língua ao seu repertório, a partir da escola (BAKER, 2006). No entanto, Educação Bilingue é um rótulo simples para um fenômeno complexo. De acordo com Baker, deve haver uma distinção entre (1) educação que usa e promove duas línguas e (2) educação relativamente monolíngue para crianças de línguas minoritárias. Isso também seria uma diferença entre (1) uma sala de aula onde instrução formal busca o bilinguismo e (2) uma sala de aula onde crianças bilíngues estão presentes, mas o bilinguismo não é buscado pelo currículo (2006, p. 213). No contexto brasileiro, essas crianças, falantes nativos de português, irão, na escola, adquirir uma segunda língua, que aprenderão a falar e escrever, através da qual receberão parte de sua instrução e que não está presente na sociedade, estando por vezes limitada ao ambiente escolar. Mackey (1970) faz uma das primeiras classificações detalhadas de Educação Bilingue que contabiliza 90 diferentes padrões de escolaridade bilíngue e que considera a língua de casa, as línguas do currículo, as línguas da comunidade onde a escola se localiza e o status internacional e regional das línguas. Outra abordagem para categorizar tipos de Educação Bilingue seria examinar os objetivos de tal educação.

Tomando a população mundial em geral, há a prevalência do bilinguismo com inúmeras crianças sendo criadas em duas línguas ou entrando na escola sem falar a língua da instrução, como também ocorre aqui no Brasil com populações indígenas ou de imigrantes, por exemplo. Surpreendentemente, as consequências dessas experiências parecem ter sido por muito ignoradas. De acordo com Bialystok (2006, p. 577), pesquisadores na área de aquisição de língua, educação e desenvolvimento cognitivo têm essencialmente desenvolvido seus modelos assumindo que as crianças têm uma mente, um sistema conceitual e uma língua. Ainda de acordo com a autora, os primeiros conceitos das crianças são aprendidos através de suas experiências verbais, o conhecimento é codificado em uma forma linguística e a comunicação define cada aspecto do desenvolvimento. É inconcebível que conduzir essas interações e aprender sobre o mundo através de dois sistemas

linguísticos não tenha efeito na trajetória do desenvolvimento de crianças bilíngues. (2006, p. 577).

Das pesquisas interessadas em bilinguismo, muitas têm focado as possíveis implicações que ele pode ter no desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças, refletindo uma preocupação com o componente acadêmico do desenvolvimento da criança e sua associação com maturidade cognitiva. Muito da preocupação com o impacto do bilinguismo vem dos pais que querem saber se o bilinguismo acarreta consequências ao desenvolvimento cognitivo e consequentemente acadêmico de seus filhos, sendo que uma etapa crucial desse processo acadêmico escolar é o letramento. Assim sendo, é necessário tentar ir mais a fundo no impacto do bilinguismo nesse processo, tentando destacar possíveis vantagens e desvantagens ou reais implicações para a leitura. Nesse sentido, de acordo com Bialystok (2007, p. 46), os estudos que parecem abordar o papel do bilinguismo no letramento são geralmente preocupados com questões relacionadas a ele e não com o bilinguismo por ele mesmo como o fator de desenvolvimento potencialmente significativo.

Assim, Bialystok levanta a hipótese de que sabendo que o letramento e a capacidade de ler são como passaportes de ingresso à nossa sociedade, se ao se supor que ter o conhecimento de duas línguas tornasse a aprendizagem problemática, haveria um esforço em tentar manter as crianças monolíngues (2001, p.152). Para que tal dado seja comprovado ou desmentido, é necessária comprovação empírica através de pesquisas e estudos. Esses estudos devem levar em consideração que existe uma grande gama de possibilidades para uma criança ser bilingue e que essas diferenças podem influenciar o modo como a criança começa a ler. Ainda, a leitura muda com línguas e contextos. Línguas podem ser escritas com registros diferentes ou iguais, sendo alfabéticas ou através de outros sistemas. Todos esses aspectos irão interferir no momento do letramento e aquisição da leitura.

Quando a criança começa a ler, existe determinado momento em que elas percebem que o texto representa sentido. Existe muita literatura que descreve esse processo com crianças monolíngues, mas pouca sobre como o conhecimento de duas línguas torna isso diferente. Bialystok (2007) divide esses trabalhos em três categorias de estudo. A primeira é a pesquisa da aquisição de leitura em uma língua fraca, que destaca a importância de proficiência oral como parte importante do processo. A segunda categoria de estudos investiga como crianças monolíngues que são falantes de línguas diferentes aprendem a ler em suas respectivas línguas, que apontam para conceitos específicos das formas faladas e escritas necessários para a leitura

em determinado sistema. Já a terceira categoria avalia os processos cognitivos envolvidos na leitura fluente em segunda língua, que incluem o conhecimento linguístico da segunda língua, o conhecimento de leitura na primeira língua, ou seja, processos especializados cognitivos e metalinguísticos essenciais para a leitura fluente. Ainda de acordo com a autora, todos esses elementos podem se desenvolver de forma diferente se a criança estiver aprendendo duas línguas na infância ao invés de somente uma. É para essa questão que nos voltaremos a seguir.

2. Experiência linguística, cognição e desenvolvimento

Fazendo uma revisão das visões sobre o impacto da experiência linguística na cognição e desenvolvimento, parece que chegamos à conclusão de ser essa uma visão um tanto recente. Para Piaget, preeminente teórico do século XX, a língua era colocada à margem das questões ligadas à cognição. Já Chomsky, embora colocasse a língua no centro de interesse para as ciências cognitivas, a definia como uma estrutura inata, servida de outros processos. Se assim fosse, língua e cognição distanciadas uma da outra, Bialystok afirma que a questão do impacto do bilinguismo no desenvolvimento nem viria a existir (2006, p. 578).

Conforme já mencionado anteriormente, existe uma grande preocupação por parte dos pesquisadores em se definir quem é a criança bilíngue. Ela pode ter se tornado bilíngue por várias razões, tais como imigração, união entre famílias que falam línguas diferentes, educação em uma língua diferente da nativa, residência temporária em outro país, entre outras. Além desses fatores, outros sociais e demográficos também irão determinar o nível de realização cognitiva da criança, tais como nível educacional dos pais, ambiente de letramento ao qual a criança é exposta, proficiência da língua materna ou de casa, propósitos de uso da segunda língua, a medida em que ela se identifica com o grupo de falantes, dentre outras. Essa diversidade pode ser um fator obstrutor de pesquisas nessa área. No entanto, o interesse pela questão existe, como podemos ver com Vygotsky, que em sua obra de 1962 comenta sobre a possível melhora na consciência e flexibilidade linguística que provêm do conhecimento de duas línguas. A seguir, algumas considerações sobre como o bilinguismo pode alterar a maneira como a criança desenvolve conceitos metalinguísticos e as habilidades prévias requeridas para a leitura.

2.1 Conceitos Metalinguísticos

Existem vários estudos que comprovam vantagens para crianças bilíngues no domínio da consciência metalinguística. Parece plausível acreditar que ter dois sistemas linguísticos diferentes chame a atenção das crianças para as características sistemáticas da língua. Dessa forma, o bilinguismo irá também afetar os subcomponentes da consciência metalinguística tais como consciência morfológica, sintática e fonológica, que serão abordadas a seguir segundo Bialystok (2006).

Em relação à consciência morfológica, a autora afirma que entender a natureza da relação entre palavras e seus sentidos emerge de forma consistentemente superior nos bilíngues. Em um estudo (BIALYSTOK, 1986) com crianças de primeira série, monolíngues e bilíngues do contexto canadense, essas foram expostas a frases providas de sentido e outras com suas palavras embaralhadas. O foco era contar o número de palavras das frases. O estudo evidenciou que todas as crianças obtiveram desempenho equivalente nas frases com palavras embaralhadas, indicando que seu conhecimento de unidades morfológicas é equivalente. No entanto, os bilíngues obtiveram mais sucesso em isolar palavras em frases com sentido, separar as formas do sentido e demonstraram não se distrair pelo sentido geral da frase. Assim sendo, em relação à consciência morfológica, o que indica esse entre outros estudos na área (PIAGET, 1929; BEN-ZEEV, 1977) é que a habilidade de resolver problemas que devem manter forma separada de sentido parece mais fácil entre bilíngues.

Em relação à consciência sintática, também estudos repetidos mostram que crianças bilíngues têm mais precisão do que os monolíngues em julgar a gramaticalidade de frases anômalas, novamente mostrando uma vantagem bilíngue em separar forma de sentido em estruturas formais. Outros estudos identificam áreas em que ambos os grupos demonstram o mesmo desempenho. Como exemplo do primeiro caso, temos os estudos de Bialystok (1986), Bialystok e Majumder (1998) e Bialystok e Ryan (1985), em que crianças foram solicitadas a fazer julgamentos de gramaticalidade de frases com violações gramaticais e também de frases com informação semântica incorreta, o que torna mais difícil ignorar esses desvios semânticos e atentar para o critério de formação. Como exemplo do segundo caso, em que o desempenho entre grupos é semelhante, temos o estudo de Galambos e Goldin-Meadow (1990) com tarefas puramente analíticas, tais com explicar erros gramaticais, sem sentido distrator.

Finalmente, em relação à consciência fonológica, habilidade importante que precede a leitura, cabe ressaltar que o desenvolvimento de tal

consciência e aprender a ler são mediados pela natureza do sistema de escrita e que a leitura alfabética a requer e a promove. Os poucos estudos que mostram vantagens bilíngues na consciência fonológica também indicam que essas desaparecem pela primeira série, o que parece indicar que a instrução passa a ser nesse momento a força que equaliza ambos os grupos de bilíngues e monolíngues.

Concluindo essa seção, ainda de acordo com Bialystok (2006), nas três áreas de consciência metalinguística examinadas, o padrão geral é que tarefas que requerem que as crianças ignorem informação distratora, tais como o sentido de uma palavra ou frase, são resolvidas melhor por bilíngues. Já tarefas que avaliam o conhecimento explícito das estruturas, tais como definir uma palavra ou explicar um erro gramatical, são resolvidas da mesma forma por ambos os grupos.

3. Leitura, sistemas de escrita e transferência

Cada língua tem uma relação diferente com sua forma escrita e cada sistema de escrita representa a forma falada de uma maneira diferente. Além disso, cada grupo social coloca um valor no letramento e provê diferentes níveis de acesso a ele. Apesar das diferenças, as crianças precisam aprender a ler textos e isso é um problema cognitivo. Bialystok (2001) separa três níveis de habilidades para lidar com textos escritos. O primeiro é o período de pré-letramento (*preliteracy*), no qual as crianças constroem conceitos de representação simbólica e aprendem sobre o sistema de escrita. O segundo é leitura inicial (*early reading*), no qual elas aprendem as regras para decodificar o sistema escrito em sons familiares da língua falada. Finalmente, leitura fluente (*fluent reading*) é o estágio em que o sentido toma prioridade e as crianças começam a usar textos escritos para receber e expressar ideias. Para que as crianças tornem-se leitores, elas precisam ter familiaridade com textos como histórias e existem várias pesquisas que mostram a importância dessas na formação da criança como leitor.

A pesquisa de Herman (1996, apud Bialystok 2001) mostra o efeito da contação de histórias no letramento de bilíngues em idade pré-escolar expostas a duas línguas. Essas crianças estavam recebendo instrução escolar em francês e tinham diferentes níveis de exposição ao inglês em casa. O pesquisador solicitou a elas que contassem histórias de um livro somente com ilustrações e suas histórias foram avaliadas em termos de precisão sintática, riqueza semântica e coerência discursiva. Todas as crianças tiveram desempenho equivalente em francês, devido a sua rotina diária na escola. Já em inglês, houve uma relação significativa da habilidade em usar o registro

literário e a quantidade de exposição a livros de histórias em casa. Assim sendo, concluiu que histórias em uma dada língua determinam a habilidade de usar o registro literário daquela língua.

No entanto, outras pesquisas mostram que as habilidades relacionadas à leitura em duas línguas não precisam ser exploradas na escola ao mesmo tempo. Cummins e Swain (1986) afirmam que é preferível inicialmente instruir em somente uma língua, a primeira ou a segunda, e que estando as habilidades bem estabelecidas em uma língua essas irão transferir-se rapidamente a outra, dependendo da semelhança entre as línguas, até mesmo sem instrução explícita. Assim sendo, quanto mais semelhante o sistema de escrita e as relações código-som entre as línguas, mais transferência poderá acontecer. Bialystok *et al.* (2005), em um estudo sobre interações entre línguas e sistemas de escritas em bilíngues aprendendo a ler, afirmam que o bilinguismo pode alterar o curso do aprendizado da leitura devido à possibilidade de poder transferir habilidades a um domínio semelhante da outra língua, sendo que essa transferência irá depender da relação entre as línguas e a relação entre os sistemas de escrita. Nesse estudo, quatro grupos de crianças de primeira série foram comparados em relação a tarefas de leitura. Em três grupos, as crianças eram bilíngues, cada grupo representando uma combinação diferente de língua e sistema de escrita (espanhol-inglês, hebreu-inglês, chinês-inglês) e as crianças do quarto grupo eram falantes monolíngues de inglês. Das bilíngues, todas usavam ambas as línguas diariamente e estavam aprendendo a ler nas duas. Elas tiveram que resolver problemas de decodificação e de consciência fonológica. Os resultados mostraram um incremento geral na habilidade de leitura em todas as crianças bilíngues, mas uma vantagem maior para crianças aprendendo dois sistemas alfabéticos, mostrando que a facilidade bilíngue na leitura inicial (*early reading*) dependerá da relação entre as duas línguas e seus sistemas de escrita. Bialystok (2006, p. 583) afirma que prever que tipo de transferência irá acontecer nas habilidades envolvidas na leitura requer comparar as línguas, seus sistemas de escrita e suas ortografias. No entanto, ela afirma ainda que não importa quanta transferência ocorra entre as línguas das crianças, habilidades específicas de cada língua ainda serão necessárias. (2006, p.594)

4. Bilinguismo e proficiência

Com a análise apresentada até aqui, parece ficar claro que para explicar fenômenos como desenvolvimento metalinguístico diferente, aprendizagem da leitura e transferência de habilidades entre línguas, o bilinguismo, por si só, parece não apresentar resultados o suficiente. Existem

outros fatores que irão interferir nesses processos. Alguns, como vimos anteriormente, dizem respeito às peculiaridades de cada língua, como seu sistema de escrita e sua relação código-som. Outro desses fatores, que irei abordar brevemente agora, diz respeito à proficiência.

Os resultados de estudos envolvendo a leitura por bilíngues irão depender de seu nível de domínio das duas línguas ou o balanço de proficiência nas duas línguas que irá definir o bilinguismo da criança. Esses resultados variam desde encontrar vantagens somente para bilíngues completamente balanceados ou uma vantagem maior para esses, até desvantagens para bilíngues parciais.

Bialystok (2006) afirma que crianças que falam duas línguas pobremente ou duas línguas na falta de experiência literária em ao menos uma delas, pode não obter o mesmo benefício de sua experiência bilíngue se comparada a crianças com experiência literária e um nível de conhecimento maior das línguas. A autora, todavia, não chama atenção para possíveis desvantagens cognitivas para essas crianças, ou seja, o bilinguismo, mesmo que pobre, pode não beneficiar mas também não irá prejudicar o desenvolvimento cognitivo da criança.

5. Considerações finais

Retomando as questões abordadas neste artigo, Educação Bilíngue continua sendo um fenômeno complexo e pouco analisado, além de ainda um tanto incomum no panorama educacional brasileiro. Tal fenômeno irá depender do contexto no qual está inserido e, assim sendo, não existe um modelo pronto a ser seguido. Ao contrário do que parece, o Brasil não é um país de monolíngues (ver OLIVEIRA, 2000). A diversidade é enorme e as situações de bilinguismo são inúmeras e variadas. Em muitas dessas situações, favoráveis a uma proposta de Educação Bilíngue, temos crianças bilíngues recebendo instrução em uma escola monolíngue. O oposto acontece com crianças monolíngues que gostariam de aprender uma nova língua e o podem fazer através da escola, buscando a proposta de Educação Bilíngue. Nessa situação, acaba faltando ampla oportunidade de prática, que fica limitada ao ambiente escolar, formando um novo tipo de indivíduo bilíngue. A partir dessas considerações, percebemos a vasta gama de classificação de sujeitos bilíngues existente.

No contexto mundial, o número de indivíduos bilíngues é a maioria. O Brasil não é diferente. O que se tem, então, hoje, são modelos de Educação Bilíngue que foram sendo colocados em prática a partir das necessidades de cada comunidade e, a partir desses modelos, hoje começam a

surgir as primeiras pesquisas que visam observar o que vem acontecendo na prática para tentar apontar quais as reais consequências do bilinguismo em aspectos cognitivos e no desempenho acadêmico das crianças nessas condições. Dentre as preocupações das pesquisas, estão fatores como letramento, alfabetização e leitura e em que medida esses processos se demonstram diferentes nos bilíngues e também de que forma o bilinguismo acarreta vantagens e desvantagens. Para se chegar a algumas conclusões acerca dessas questões, é necessário considerar as diferentes línguas faladas pelos bilíngues e em que medida elas se assemelham ou se diferenciam, de que sistemas e formas de registros se utilizam, qual a relação som/escrita de cada uma delas, dentre outras peculiaridades.

Uma das habilidades prévias à leitura abordada no artigo é o desenvolvimento da consciência metalinguística, sendo essa subdividida em consciência morfológica, fonológica e sintática. Ela pode desenvolver-se de forma diferente em monolíngues e bilíngues. Os estudos mostram que nas três áreas o padrão é uma vantagem dos bilíngues em atividades que envolvam crianças na resolução de uma tarefa com informações que a distraiam, tal como atentar para a estrutura ao invés do sentido. Já as tarefas que avaliam o conhecimento explícito da estrutura, sem distração pelo sentido, são resolvidas da mesma forma pelos dois grupos. O que pode causar uma diferença de desempenho aqui seria talvez o nível de conhecimento formal da língua, os níveis de proficiência e o conhecimento do vocabulário, por exemplo. O que se conclui a partir desse ponto é que o bilinguismo só pode ser considerado uma experiência enriquecedora. Às vezes, as crianças bilíngues se sobressaem em algumas tarefas ao entender a estrutura da língua e aprender a ler, mas há pouca evidência que seu desempenho geral seja diferente dos monolíngues. O mais importante é que o bilinguismo nunca confere uma desvantagem para as crianças, o que o torna uma experiência positiva para elas.

Outros aspectos abordados neste artigo foram especificamente algumas fases que compõem o processo de leitura. Ele aponta que ser exposto à contação de histórias na infância será importante para a formação do leitor e irá determinar a habilidade de usar o registro literário daquela língua. No caso do leitor bilíngue, essa necessidade estende-se às duas línguas, como apontado pelo estudo apresentado anteriormente. No processo de aprendizagem da leitura do bilíngue, uma língua pode ser aprendida antes da outra ou as duas ao mesmo tempo. Em ambos os casos haverá situações de transferência de habilidades, da língua aprendida primeiro para a segunda ou demais, ou então no segundo caso, de uma língua para a outra concomitantemente. Alguns estudiosos afirmam ser favorável o aprendizado

da leitura em uma língua antes e outra depois, no entanto não há consenso nessa questão. O que parece ficar claro é que apesar de haver transferência, habilidades específicas de cada língua serão necessárias, como visto nos estudos de contação de histórias. A importância de instrução nas duas línguas é evidente para facilitar o processo de leitura em ambas. Duas conclusões surgem daqui e a partir do estudo de Bialystok *et al.* (2005) com grupos de bilíngues falantes de línguas com graus de semelhança diferentes, no qual houve uma vantagem para o grupo bilíngue com línguas mais semelhantes. A primeira delas é que o bilinguismo contribui para o entendimento geral do processo de leitura e sua base em um sistema simbólico de escrita. A segunda vantagem do bilinguismo é seu potencial para a transferência de princípios entre as línguas, transferência essa que pode ser facilitada se as duas línguas são escritas no mesmo sistema, como seria o caso de muitas situações de Educação Bilíngue no Brasil com instrução Português / Inglês, Português/ Alemão, Português / Italiano, dentre tantas outras.

Finalmente, o último aspecto abordado por este artigo foi a questão da proficiência. Todos os estudos que envolvem bilinguismo e seu impacto na leitura têm seu trabalho dificultado pelo fato de, dentre bilíngues, não só haver diversidade em relação às diferentes línguas faladas, mas à proficiência do falante em cada uma delas. Muitos resultados apontam para uma vantagem maior quanto mais balanceada for a proficiência em ambas as línguas. Alguns resultados sugerem que pouca proficiência em uma das línguas pode não gerar essa vantagem para o falante, mas essa pode vir a aparecer na medida em que a proficiência for aumentando, com o processo de aquisição da língua e da leitura.

O que parece ficar claro com os dados trazidos por este artigo é que embora não haja um efeito único e generalizado do bilinguismo no desenvolvimento de habilidades prévias à leitura, existem sim importantes diferenças na maneira como esses conceitos são adquiridos por crianças bilíngues. Conhecer essas diferenças cada vez mais a fundo pode vir a contribuir na vida acadêmica desses indivíduos, trazendo dados importantes para professores, familiares, supervisores pedagógicos e outros envolvidos na construção de currículos que visam aperfeiçoar o processo de Educação Bilíngue.

Encerro com uma citação de Bialystok, há muito estudiosa do tema e que nos traz um incentivo no campo do aprendizado de uma segunda língua ou na manutenção das duas línguas de um indivíduo bilíngue vivas. Ela afirma: “Knowing more has never been a disadvantage when compared to knowing less.” (BIALYSTOK, 2007, p. 71)

Até que provem o contrário, parece ser essa uma justificativa boa o suficiente de vantagem a favor dos bilíngues.

6. Referências Bibliográficas

BAKER, Colin. Types of Bilingual Education. In: **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. New York: Multilingual Matters, 2006. p. 213 – 226.

BEN-ZEEV, Sandra. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. **Child Development**, v. 48, p.1009 – 1018, 1977.

BIALYSTOK, Ellen. Factors in the growth of linguistic awareness. **Child Development**, v. 57, p. 498 – 510, 1986.

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001. 288p.

BIALYSTOK, Ellen. The impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In: BATHIA, Tej K., RITCHIE, William C. (eds) **The Handbook of Bilingualism**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 577 – 601.

BIALYSTOK, Ellen. Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. **Language Learning**, v. 57, p. 45 – 77, 2007.

BIALYSTOK, Ellen *et al.* Bilingualism, biliteracy and learning to read: Interactions among languages and writing systems. **Scientific Studies of Reading**, v.9, p. 43 – 61, 2005.

BIALYSTOK, Ellen. & MAJUMDER, Shilpi. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem-solving. **Applied Psycholinguistics**, v. 19, p. 69 – 85, 1998.

BIALYSTOK, Ellen. & RYAN, E. B. 1985. A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In: D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon & T. G. Waller (eds.). **Meta-cognition, Cognition, and Human Performance**. New York: Academic Press, 1985. p. 207 - 252.

CAVALCANTI, Marilda. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.15, p. 385 – 417, 1999.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hagh: Mouton, 1957. 117 p.

CUMMINS, Jim. & SWAIN, Merrill. **Bilingualism in education**: aspects of theory, research and practice. London, New York: Longman, 1986. 235 p.

GALAMBOS. S. J. & GOLDIN-MEADOW, S. The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. **Cognition**, v. 34, p. 1 - 56, 1990.

OLIVEIRA, Gilvan. M. Brasileiro fala português: Monolinguísmo e Preconceito Linguístico. In: Moura e Silva (Org.). **O direito à fala**: A questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Editora Insular, 2000, p. 83 - 124.

PIAGET, Jean. **The Child's Conception of the World**. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1929. 321 p.

VYGOTSKY, Lev. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962. 168 p

El uso de la literatura en la enseñanza comunicacional de lenguas

Edleide Santos Menezes

RESUMEN: Este estudio discute la importancia del uso de la literatura en programas de aprendizaje integrado de contenido y lengua en la formación de profesores de español LE. Para este propósito, se buscó identificar los efectos del uso de la literatura sobre el desarrollo de la Competencia Comunicacional y de las competencias de enseñar de los alumnos. Los resultados de la investigación demostraron que la especificidad del material literario favorece la creación de ambientes de aprendizaje dotado de motivación y autonomía; contribuyen de manera peculiar para el aprendizaje comunicacional y profesional de los alumnos; y para la formación de ciudadanos comprometidos socialmente, cuyo pensamiento se sitúa en la comprensión de si y del Otro, y cuyo lenguaje trasciende la mera información y pasa a analizar también el lugar de la belleza, del encantamiento y de la literariedad.

PALABRAS-CLAVE: Literatura – enseñanza comunicacional de lenguas – formación de profesores de español.

ABSTRACT: This study discusses the importance of use of literature in Content and Language Integrated Learning programs, in training of Spanish language teacher. For this purpose, we identify the effects of the use of the literature on the development of the Communication Competence and skills to teach of the students. Research results showed that the specificity of literary material favours the creation of learning environments with motivation and autonomy. It is capable of forming citizens engaged, whose thinking is in the understanding of themselves and the Other, and whose language transcends the mere information and will also examine the place of beauty, enchantment and literacy.

KEYWORDS: Literature - Communicational Language Education - Training of Spanish Language Teacher

1. Introdução

Como prática estritamente humana,
jamás pude entender la educación
como experiencia fría, sin alma,
en que los sentimientos y las emociones,
los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos
por una espécie de ditadura racionalista.

Paulo Freire

La investigación sobre la enseñanza comunicacional de lenguas ha avanzado significativamente en las últimas décadas. La realidad de la enseñanza en las escuelas y universidades, con todo, no ha experimentado cambios significativos; ya que, en esos ambientes, permanece, todavía, la tradición gramatical, fundamentada esencialmente en las acciones del profesor y en actividades expositivas. En ese contexto, el uso de la literatura continúa sirviendo al análisis puramente estructural del lenguaje, a la adquisición de supuesta erudición y al conocimiento ilustrativo de la cultura extranjera. Observamos que, mientras algunos consideran el comunicativismo un paradigma superado, la tarea de tornarlo una realidad en la enseñanza de lenguas y, especialmente, en la formación de profesores es, todavía, una meta con la cual debemos continuar ocupándonos durante los próximos años.

Este estudio pretende contribuir para el acercamiento de la teoría comunicacional a las clases de enseñanza de lenguas. Y tiene como objetivo discutir la importancia del uso comunicacional de la literatura en la formación de profesores de español Lengua Extranjera – LE; partiendo del análisis de la recepción de los alumnos a la propuesta y de la identificación de los efectos del referido uso en el desarrollo de la competencia comunicacional y de las competencias de enseñanza de los alumnos. Destaca, todavía, las convergencias entre literatura y enseñanza comunicacional, además de las potencialidades que justifican su inserción en el planeamiento de cursos comunicacionales.

En la primera parte de este texto, presentaremos la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación; seguida de una exposición de los argumentos que fundamentan nuestro análisis y de una discusión sucinta de los resultados del estudio. Concluiremos con algunas consideraciones metodológicas sobre el tema de este artículo.

2. Metodología

Para el desarrollo de la investigación, implementamos una propuesta de aprendizaje integrado de contenido y lenguas en la asignatura troncal *Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito III*, constituyente del plan de estudios del curso de licenciatura en Filología Hispánica, de una universidad pública de Brasil. La asignatura tenía una carga horaria de 90 horas y un total de 22 alumnos matriculados, de los cuales 14 fueron considerados participantes en la investigación.

El contenido de la asignatura estaba relacionado al tema de enseñanza de lenguas y de la literatura hispana.

El planteamiento estaba dividido en tres etapas procedimentales (1. Fundamentación teórica, 2. experimentación literaria, y 3. práctica). La etapa de fundamentación teórica, sobre enseñanza de lenguas, objetivaba contribuir para el desarrollo de la competencia teórica de los alumnos (futuros profesores de lengua), orientarlos sobre el proceso de enseñanza en que estaban inseridos y ofrecer la oportunidad de trabajo con el lenguaje científico. La etapa de experimentación literaria consistía en el desarrollo, conjunto, de actividades comunicacionales basadas en material literario. Y la etapa práctica, en la elaboración de propuestas de enseñanza basadas en el enfoque comunicacional y en el uso de la literatura. Esta última etapa, además de ofrecer ambientes de aprendizaje comunicacional y profesional, tenía como objetivo evaluar el proceso de aprendizaje desarrollado en las etapas anteriores del curso.

Para la coleta de los datos de la investigación fueron utilizados instrumentos de cuño etnográfico: cuestionarios, entrevista, grabaciones en audio, notas de clase y producciones escritas de los participantes.

Los cuestionarios fueron aplicados al inicio y término de la investigación, a fin de que los alumnos pudiesen expresar, al principio, sus expectativas y creencias; y al final, sus constataciones.

Los apuntes (o relatos) eran hechos al final de cada clase y se referían a las actividades desarrolladas en el curso; a la cualidad de la interacción; al grado de motivación, involucramiento y participación de los alumnos; al tipo de insumo generado en cada clase; la reacción de los participantes frente a las actividades

propuestas; a los temas discutidos; a la naturaleza de las interpretaciones, cuestionamientos y inferencias de los alumnos. Además, contenía las percepciones del profesor/investigador sobre cada unidad curricular. Este instrumento fue importante para el análisis de la evolución de los alumnos y de su recepción al proceso de aprendizaje.

Las grabaciones registraron las actividades de lectura y discusión, durante las cuales los alumnos *significaban* textos literarios. Con ese instrumento fue posible observar la *orquestración de las discusiones en grupo*, el contenido lingüístico y discursivo de las interacciones, además del grado de participación de cada alumno.

El análisis de las producciones escritas (un mínimo de 6 producciones para cada alumno) nos permitió trazar un cuadro individualizado del desarrollo lingüístico-comunicacional y cultural, de la capacidad discursiva y de la habilidad interpretativa.

Las entrevistas fueron realizadas al final del curso, a fin de que los participantes pudiesen hablar sobre su experiencia personal de aprendizaje, y opinar sobre los aspectos relacionados al tema de la investigación. Optamos por realizarla en *pares de discusión* para que los alumnos pudiesen exponer tranquilamente sus ideas, en un ambiente confortable y libre de presión emocional. Para eso, dividimos el grupo en pares y les entregamos un guión de discusión, con las preguntas de la entrevista. Las respuestas fueron formuladas y discutidas informalmente, en una cabina de grabación (cada pareja ocupaba una cabina). Este método de entrevista permitió minimizar la influencia del profesor/investigador sobre las respuestas de los participantes. Esas grabaciones fueron usadas, también, para evaluar el desempeño comunicacional oral de los alumnos¹.

La metodología utilizada para realización de este estudio está alineada a los principios de la investigación cualitativa, pues envuelve la obtención de datos descriptivos, colectados en el contacto directo del investigador con la situación estudiada; además de ocuparse del proceso, mucho más que del producto del aprendizaje.

3. Aprendizaje integrado de contenido literario y lengua española (AICLLE)

En cuanto principio, la enseñanza comunicacional presupone la *sustitución de la idea de aprender lengua por la lengua por la idea de aprender otras cosas en la LE y, en ese ambiente, aprender la lengua*. En cuanto práctica de enseñanza, sugiere el uso de contenidos de otras materias curriculares, como recurso para aprendizaje de idiomas extranjeros (Widdowson, 1991; Almeida Filho, 2005).

El principio aludido en el párrafo anterior ha asumido, en los últimos años, la denominación de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. En inglés CLIL: Content and Language Integrated Learning); Lo que, según Marsh (1994), hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultaneo de una lengua extranjera.

Navés y Muñoz (2000) enfatizan que el Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas en una lengua distinta de la propia, y que dicha práctica resulta muy beneficiosa tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para las asignaturas impartidas en esas lenguas.

Los autores anteriormente citados demuestran el potencial del AICLE para generar y desarrollar la competencia comunicacional en lengua extranjera, mientras amplía el conocimiento en otras áreas de estudio; Eso permite la construcción de una enseñanza interdisciplinar y doblemente beneficiaria.

Al proponer la literatura como materia para el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos; pretendemos, además de verificar los resultados de la experiencia AICLE con aprendices de español no Brasil; explorar los otros posibles beneficios del lenguaje artístico-literario en el desarrollo de la competencia comunicacional.

4. Las peculiaridades del contenido literario en la enseñanza-aprendizaje comunicacional de LE

La literatura es antropológicamente necesaria
por activar el imaginario más allá
de los límites del imposible,
por decir lo indecible,
por garantizar la fruición.
(Zyngier, 2003)

En este apartado discutiremos algunas de las potencialidades del contenido literario y de las características reveladoras de su importancia como materia integrante de las asignaturas/cursos de enseñanza comunicacional de lenguas.

4.1 La naturaleza propia del contenido literario

El análisis de la importancia de la literatura en la enseñanza de lenguas empieza por el reconocimiento de que ningún proceso de aprendizaje de lenguas sería propicio al desarrollo de la competencia comunicacional (CC) sin un trabajo conjugado de las más diversas formas de expresión lingüística y comunicacional.

Autores como Brumfit y Carter (2000) reconocen que el uso de diferentes modalidades textuales es fundamental para un desarrollo equilibrado de la LE. Y ellos mismos resaltan que hay una diferencia notable entre los discursos considerados literarios y los no literarios. Los autores afirman que en los textos funcionales, por ejemplo, lo que se espera del lector/interlocutor es una acción inmediata sobre el mundo (en un diálogo donde se tiene formas de como contestar una llamada, lo que se espera del interlocutor es una respuesta actitudinal: la contestación de la llamada). El lenguaje usado en esos contextos es esencialmente sin ambigüedades, se usa un referente con características específicas para objetivos determinados. En contraste, un texto literario que contenga los mismos ítems lingüísticos no está preso a un referente único, hay un desplazamiento de la moldura. El lector puede extraer algún conocimiento práctico, pero el texto no se agota ahí, él va más allá, abriendo innumerables otras posibilidades de inferencias, percepciones, lecturas; y despertando la

percepción del *cómo* se dicen las cosas y del *cómo* los términos se organizan para realizar sus efectos, sentidos y sensaciones (Brumfit y Carter, 2000).

“Los textos literarios tienen una relación diferente con la realidad externa”, dice Littlewood (1976)¹. Porque, aunque ellos, así como los demás, dependen de la realidad como su materia prima y para su *interpretabilidad*, tras haber seleccionado los elementos para estas finalidades, los textos literarios buscan combinar esos elementos dentro de una nueva porción de la realidad, existente sólo en el texto. El lector es invitado, de ese modo, a recrear esta realidad en su mente, usando evidencias del lenguaje del texto y de su propio conocimiento del mundo. Su relación con el texto literario, consecuentemente, se diferencia en importantes aspectos de aquella relación del lector de un texto informativo. La creatividad del lector (es decir, *co-creatividad*) se desarrolla, y la imaginación produce, por su desarrollo, una interacción dinámica entre lector, texto y mundo exterior, en un recorrido en que el lector es constantemente llevado a formar y a mantener una figura coherente del mundo del texto. La posiblemente estática e incuestionable realidad del texto informativo es sustituida por una fluida y dinámica realidad, en la cual no existe un árbitro final entre verdad e imaginación (Littlewood, 1976.)

4.2 Competencia Comunicacional y forma lingüística

La *comunicación* es definida por Almeida Filho (2005: 102) como la acción de “entrar en una relación dialógica con otros, permitiendo emerger significados, vínculos sociales, consciencia y, eventualmente, acción transformadora”. Con todo, se tomamos la palabra como “un microcosmo de la consciencia humana” (Vygotsky, 1999: 190), y de ese modo, el pensamiento como una forma de diálogo interno, y el habla como un diálogo externo, llegaremos a la conclusión de que la comunicación es algo más que acción dialógica entre sujetos o interacción entre personas, ella puede ser considerada también como acción dialógica con el mundo interior de cada persona: la subjetividad.

Si es así, la enseñanza de lenguas debe, también, enfocar esa doble forma de comunicación. Prabhu (2001) dice que la educación se centra en la mente, prioritariamente: la educación por el lenguaje almeja promover en los aprendices una forma mental, sea concebida como el desarrollo de

estructuras o habilidades cognitivas, la realización de una capacidad inherente; o como la creación de una nueva capacidad. De ese modo, el trabajo con la literatura en la enseñanza de lenguas se revela fundamental para el desarrollo de esa doble vertiente de la comunicación: mental (porque hace pensar) y social (porque el producto de las acciones mentales desencadenadas por la literatura genera interacción, discusión y negociación).

Según Allwright (2003) el trabajo de construcción de sentidos envuelve tomada de consciencia, trabajo intenso con otros hablantes, fuera o dentro de clase, ver y oír poniendo atención en lo *qué* y en el *cómo* está siendo dicho (contenido y forma – lingüística, gramatical y discursiva). El proceso de construcción de significados incluye expresión reflexiva, evaluación de los *insights* y discusión del potencial de cambios personales y colectivos; noción de cambio; percepción del proceso de comprensión personal, como una forma de apoyar a otros y de invitarlos a que se unan a la comunidad de la práctica exploratoria.

Para Brumfit y Carter (2000), el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas, en conjunción con otros tipos de textos, puede, en primera instancia, ayudar a los estudiantes en la identificación y comprensión de la *operación del lenguaje* para diferentes funciones comunicativas, y a sensibilizarlos para el *schemata*¹ de los discursos cotidianos (Brumfit, 2000). Ella ofrece espacio para el análisis de los contenidos, al mismo tiempo que permite la investigación del lenguaje – una relación estrecha entre *lo qué es dicho* con *el cómo es dicho*. El autor afirma que a través del texto literario podemos acceder a los ejemplos del lenguaje real, que pueden ser utilizados en contextos activos en la interacción y en el trabajo de significación con y del lenguaje.

Widdowson (1998) corrobora el pensamiento de Brumfit y Carter, defendiendo que en la actividad de interpretación poética hay una necesaria interdependencia entre el entendimiento de la estructura formal y el reconocimiento de los efectos comunicativos, lo que permite el uso de la gramática para la significación del contenido y el uso del contenido significativo para la comprensión de la gramática. En las palabras de Cândido (2004: 178-179): “la forma permite que el contenido gane mayor significado y ambos, juntos, aumentan nuestra capacidad de ver y sentir... el contenido actúa por causa de la forma y la forma trae en sí, virtualmente, una capacidad de humanizar debido la coherencia mental que presupone y sugiere.”

Los procesos que venimos describiendo en este apartado corresponden al que consideramos *práctica comunicacional*, definida como toda acción, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, que busca la construcción de sentidos en la LE y tiene como meta principal el desarrollo de la *Competencia Comunicacional*¹, en un ambiente de comprensibilidad y ausencia de presión emocional.

4.3 Interpretación y significación del lenguaje

El aspecto central caracterizador del cambio del paradigma gramatical al comunicacional es la significación. Según Almeida Filho (2002: 36-37), “el énfasis mayor del comunicativismo está puesto en la producción de significados... el profesor debe promover materiales y procedimientos que incentiven el alumno a pensar e interactuar en la LE, abriendo espacios para que él aprenda y sistematice conscientemente los aspectos elegidos de la nueva lengua”. Widdowson (1991: 97) afirma que:

El objetivo final en el aprendizaje de lenguas es la adquisición de competencia comunicativa para la interpretación¹, sea eso manifestado con visibilidad en la conversa o correspondencia, sea ella mantenida implícita como una actividad psicológica subyacente a las habilidades de decir, oír, escribir y leer.

Brunfit y Carter (2000) afirman que los textos literarios son especialmente valiosos para trabajar cómo la interpretación ocurre, y defienden que el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas permite, entre otras cosas, que el aprendiz adquiera un lenguaje dotado de literariedad; que desarrolle la sensibilidad para el todo de la lengua; y que adquiera los tipos de procedimiento de significación, particularmente, pero no exclusivamente relevante para la interpretación del discurso literario.

En el texto literario las cosas son deliberadamente imprecisas y ambiguas. En la enseñanza de lenguas, esa ambigüedad e imprecisión se abren para la creación de ambientes de problematización, cuestionamiento, producción, y, especialmente, actitud reflexiva.

Sugerimos, así, que el estudio de la literatura sea un espacio de interrogación sobre cómo el texto llega a significar, a fin de que, de esa manera, la clase de LE no sea más el lugar donde la instrucción ocurre, sino un ambiente de colaboración genuina, donde alumnos y profesores cambien experiencias y presenten el resultado de sus búsquedas, en un esfuerzo conjunto de construcción del saber, como sugiere Zyngier (2003). Este lugar, según Paulo Freire (1996), sólo puede existir en la invención y reinversión, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente, que hacen los hombres en el mundo, con el mundo y con los demás.

4.4 Formación humanizadora

La propuesta diseñada en este trabajo se basa en la concepción de que la literatura forma mientras informa; y que este aspecto la distingue de los demás contenidos curriculares.

El autor Cândido (2004) afirma que la literatura es el sueño despierto de las civilizaciones, y que, del mismo modo como no es posible haber equilibrio psíquico sin el sueño, cuando dormimos; tal vez no sea posible el equilibrio social sin literatura. Ella actúa como factor de humanización y opera en el subconsciente así como en el inconsciente.

Serrani (2005: 48-49) afirma que las personas “tienen hambre y sed de épica”¹, justamente porque la literatura trata ejemplarmente temas como: felicidad, frustración, heroísmo, cobardía; y va contra la filosofía del eterno suceso.

En esa perspectiva, la literatura pasa a ocupar no el lugar de la posibilidad, sino el de la necesidad en la enseñanza de lenguas, ya que, a partir de ella, la experiencia de adquisición de LE puede ser, además de útil, placentera, creativa, reflexiva y motivadora. Cândido (2004) comparte esa misma idea, cuando dice que, de hecho, la literatura corresponde a la necesidad de sueño y fruición, inherente a toda raza humana. Y que ella desenvuelve en nosotros la cuota de humanidad, en la medida que nos hace más comprensivos y abiertos a la naturaleza, la sociedad y al semejante.

Constaté que la literatura corresponde a una necesidad universal que debe ser satisfecha bajo pena de mutilar la personalidad, porque, por el hecho de dar forma a los

sentimientos y a la visión de mundo, ella organiza, nos libera del caos y, por tanto, nos humaniza. Negar la fruición de la literatura es mutilar nuestra humanidad.

Cándido (2004) defiende aún que la literatura instruye, forma y libera, pues puede ser un instrumento consciente (o no) de *desenmascaramiento*, por el hecho de focalizar las situaciones de restricción de los derechos, o de negación de ellos, como la miseria, la servidumbre, la mutilación espiritual. Tanto en un nivel como en el otro, ella se relaciona muy de cerca con la lucha por los derechos humanos. Además, el carácter de cosa organizada de la literatura nos torna más capaces de ordenar nuestra mente y sentimientos; y, en consecuencia, más capaces de organizar la visión de mundo que tenemos.

De ese modo, podemos concluir que las experiencias literarias en clases de lenguas podrán, indubitavelmente, contribuir para una educación más sana, capaz de suplir las necesidades de los aprendices en la actualidad, y cuyo objetivo es:

Cultivar cualidades intelectuales, morales e imaginativas en los hombres y mujeres que les capaciten a tornarse personas competentes, visionarias y sabias, que puedan liderar vidas prósperas y gratificantes al responder con compasión y comprometimiento a la exigencia de sociedades más justas en todo el mundo. En este caso, el aprendizaje de lenguas extranjeras debe ser conceptualizado para contribuir para ese propósito, de preferencia haciendo su contribución explícita, en teoría y práctica, y de modo impar (Byrnes, 1998).

4.5 La competencia estética

El desarrollo de la competencia estética argumenta a favor de la habilidad del alumno en construir sus propias convicciones y usarlas en las relaciones sociales, en las interacciones y acciones comunicacionales. Para Costa (2005).

La experiencia estética traspasa nuestros sentidos, mente y sentimientos para que podamos percibir con vivacidad la realidad que nos rodea y expresar nuestra reacción frente al que

comprendemos del mundo y de nosotros mismos, como seres humanos siempre en fase de construcción. Observamos que la dimensión estética puede ser vista como un complejo, un conjunto multidimensional con capacidad de disponer, transponer y componer *sincreticamente* un conjunto de componentes de orden afectivo y movilizarlos en la construcción del conocimiento. Esa dimensión permite componer el conocimiento con intensidad, sensibilidad, coherencia y cohesión en un embate dialógico o con la realidad y con nosotros mismos.

La experiencia literaria en la enseñanza de lenguas permite la adquisición de la LE dentro de un amplio sistema de significación, que extiende las posibilidades de uso del lenguaje y permite que el idioma adquirido sea convencional, práctico, pero también dotado de literariedad, belleza y encantamiento; sustancias propias del arte y materias primas del lenguaje estético.

4.6 Competencia Sociocultural

El uso de la literatura en clases de lengua abre caminos para el conocimiento y aprensión de otras culturas en una versión más veraz y más despiada de lugares comunes. Graue (1998) confirma esa idea, afirmando que cuando transmitimos nuestra lengua, para hacer entender nuestra realidad, estamos intentando explicar esa nuestra cultura, enseñando nuestra historia, nuestro arte, ofreciendo nuestra literatura. En ese contexto, la literatura figura como posibilidad de comprensión del mundo extranjero, justamente porque, como sugiere Brumfit (2002) ella es un material representativo de diferentes tradiciones y de diferentes tipos de discursos.

Con el texto literario, es posible acercarse tanto a la cultura de las manifestaciones de los pueblos, necesaria para la comprensión histórica del Otro, como a la cultura que describe los sentidos lingüísticos y paralingüísticos que los hablantes extranjeros acceden en el uso comunicacional del idioma extranjero.

McKay (1982)¹ defiende que “la literatura es el medio ideal para el desarrollo de la consciencia y de la apreciación del uso del lenguaje en sus diferentes manifestaciones, ya que presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en lo que se refiere a registros y dialectos variados, tomados bajo un referencial social”. Durão (1998) afirma que cuando los textos literarios

son bien seleccionados, los estudiantes pueden extraer de ellos las normas de cultura y de estilo que rigen el uso comunicacional de la LE; identificar los valores que le son familiares, y, así, desarrollar una actitud más participativa.

La literatura permite el acercamiento crítico y democrático del aprendiz de lenguas a la cultura extranjera.

5. Resultados de investigación

Dedicamos esa sesión del texto a apuntar los datos que indican la recepción de los alumnos a la propuesta de enseñanza integrada de literatura y lengua española, y su influencia en la competencia comunicacional y en la competencia de enseñar de los alumnos.

5.1. La recepción

Los alumnos participantes en la investigación formaban un grupo heterogéneo, de diferentes edades y variado nivel comunicacional. Todo el grupo venía de una experiencia de aprendizaje predominantemente gramatical, basada en actividades expositivas, de exiguo uso comunicacional. La experiencia de aprendizaje comunicacional fue definida por ellos como algo nuevo, inusitado, y hasta entonces, desconocido

La novedad de la propuesta generó, al principio, cierta inestabilidad en el grupo. Sin embargo, tras algunas clases, la duda y la inseguridad fueron sustituidas por los sentimientos de integración, motivación y confianza.

AY: En el principio algunas personas, incluso yo, nos quedamos un poco asustadas, porque estábamos acostumbrados a trabajar sólo con la gramática, y los ejercicios, y hacer textos y sólo eso, entonces pensábamos: será que eso de la comunicación, de la literatura va a dar cierto, y realmente me quedé muy sorprendida y vi cómo es importante. Ese método es muy, muy interesante, porque desarrollamos la gramática, sí, porque tenemos que escribir textos y para eso exige que el alumno sepa un poco de gramática, pero, nuestra interpretación ha mejorado mucho, el

habla también, entonces a mí me pareció muy buena esta asignatura.

Según los datos del cuestionario, 100% de los participantes consideraba necesario el uso del contenido literario en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, aunque 21% no apreciaba literatura. Un porcentaje de 93% de ellos abogaban que el uso de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas debía objetivar, también, el desarrollo de la reflexión, interacción y formación humanizadora. El 7%, defendía que la literatura podría servir únicamente a objetivos formales-estructuralistas, a la adquisición de vocabulario y/o análisis gramatical.

Los datos de la investigación demostraron que los aprendices de lengua reconocen la importancia del uso comunicacional de la literatura en el aprendizaje de lenguas, y conciben en enfoque comunicacional como la mejor alternativa para el aprendizaje de idiomas. El participante A12 afirma: *La literatura es, en mi opinión, el mejor contenido para el aprendizaje.*

5.2. Influencias del uso de la literatura sobre el aprendizaje de lenguas

Para discutir la influencia de la propuesta sobre el aprendizaje de lenguas de los alumnos, presentaremos los datos referentes al desempeño en habilidades específicas de la comunicación.

A) Habilidad de interpretación, crítica y reflexiva: se verificó un desarrollo significativo en las producciones escritas y orales de 57% de los alumnos. 29% de los participantes ya habían empezado el curso con la capacidad interpretativa bastante desarrollada y 14% no fornecieron datos suficientes para la evolución en este quesito. Según los cuestionarios, 64% de los alumnos afirmaron haber percibido crecimiento de su capacidad interpretativa.

B) Competencia discursiva (Organización del pensamiento, cohesión, coherencia, clareza): según el análisis del investigador (a través de las producciones escritas y relatos de clase), sólo 14% de los alumnos no presentaron crecimiento visible. Aunque según la opinión de los alumnos (a través de los cuestionarios), un 29% no había percibido avances en este quesito. Verificamos que el trabajo con el lenguaje literario favorece el

desarrollo de las habilidades discursivas. Los participantes de la investigación que tenían más contacto con la literatura poseían la capacidad de crítica, reflexión e interpretación más desarrollada que los demás alumnos, ellos exponían sus pensamientos de manera más clara y coherente, y sus discursos eran mejor estructurados. Sin embargo, los que mantenían un contacto circunstancial con la literatura demostraban problemas en la ordenación y disposición del pensamiento, principalmente cuando la tarea estaba relacionada al análisis crítico, reflexivo o interpretativo. Sus producciones de cuño más informativo o descriptivo, con todo, solía presentar una estructura textual satisfactoria, ya que tenían mejor desempeño en el uso de estructuras textuales más simples u objetivas

C) Habilidad Lingüística: 64% de los alumnos afirmaron haber perfeccionado la capacidad lingüística, sobre todo, debido al volumen de lecturas y producciones textuales. El alumno AY opina sobre el aprendizaje lingüístico a través de la literatura diciendo que: *por ser una forma de entretenimiento, (la literatura) puede hacer con que el estudio ocurra de manera más agradable y que las reglas se va fijando de manera natural, poco a poco. Otra ventaja de la literatura es que ella desarrolla distintas capacidades de los estudiantes, tales como: la lectura, la entonación correcta de los fonemas; la interpretación del texto; y hasta la comunicación, pues a través de la literatura el profesor puede crear distintas actividades. En resumen, hay innumerables maneras de utilizar la literatura, y sin duda lo que el profesor logrará con su uso, probablemente otro medio no lo permitirá.*

D) Competencia Estética: El desarrollo de esta competencia durante el curso, se evidenció, sobre todo, por la sensibilización al lenguaje estético. Se observó, principalmente en las producciones textuales y actividades de interpretación literaria, un avance de la capacidad de movilizar *sincreticamente* sentimientos, actitudes y percepciones a favor del reconocimiento de una palabra, frase o discurso como bello o feo. De metaforizar, significar y codificar símbolos concretos en abstractos y viceversa.

E) Competencia Sociocultural: 79% de los alumnos afirmaron, en los cuestionarios, que había progresado en su competencia sociocultural, por la experiencia con la producción cultural del país extranjero, así como, por el trabajo con el lenguaje auténtico del contenido literario, el cual revela los usos y significados que el lenguaje extranjero asume en sus contextos de uso como lengua materna. El participante A4 destaca otro aspecto positivo del aprendizaje sociocultural a través de la literatura, al decir que la literatura y el enfoque comunicacional facilitan al alumno el acceso respetuoso a la cultura extranjera, permitiendo que las comparaciones no sean una manera de

clasificar las culturas entre fuertes y débiles o de demostrar que una es mejor que otra. Al revés, enseña la distinción dentro de una perspectiva analítica, crítica y enriquecedora. El participante AX destaca que en su experiencia de aprendizaje de lengua española no había tenido oportunidad de conocer aspectos de la cultura, ni del uso de la lengua, y que el enfoque literario-comunicacional fue *un mundo nuevo que se abrió para él y sus compañeros*.

F) Fluencia e iniciativa comunicacional – según los datos del cuestionario, 100% de los alumnos obtuvo un avance significativo en el desempeño oral, y 86% de ellos, en la iniciativa comunicacional. Uno de esos, el alumno Aluno AY afirma: *Mi competencia comunicacional, ha mejorado mucho*. A4 corrobora diciendo que en los cursos anteriores (nivel uno y dos) él no hablaba y tampoco estudiaba, porque para le hacía diferencia, no le gustaba, y creía que los estudios no valdrían la pena. Para ella, la propuesta implementada en el curso le ayudó a quitar la inseguridad que le impedía hablar... *yo creo que muchos colegas también, yo percibo, mucha gente que intenta hablar mucho más*, afirma A4.

G) Formación humanizadora: Según datos de la entrevista, la totalidad de los alumnos afirmaron que la experiencia literaria/comunicacional significó una oportunidad de reflexionar, repensar posicionamientos, plantear cambios y de acercarse a la postura del Otro. Los alumnos A8 y A14 describieron las actividades literarias como *algo muy próximo a sus vidas, algo muy real, que hizo reflexionar y mejorar su capacidad crítica sobre la sociedad*. A9 sintetiza su evaluación sobre el potencial formador de la propuesta, diciendo que *en cuanto a lo personal, la experiencia de aprendizaje comunicacional de lenguas a través de la literatura ha sido verdaderamente una afirmación, digamos así, de su identidad...* La evaluación hecha por A7, en la entrevista, es de singular importancia, pues ese participante demostraba algún grado de inconformidad con la actividades de análisis: A7: *Me llevó a repensar mi propia identidad, mis comportamientos, mi personalidad... porque antes nunca nadie me habló: ¿qué estás haciendo en el curso de filología? ...Me hizo reflexionar sobre qué estaba haciendo aquí... Yo he aprendido principalmente en esta asignatura a pensar más sobre la opinión de los otros y no solamente llevar en consideración la mía*.

Concluimos este tópico afirmando que la experiencia literaria comunicacional puede desarrollar de forma integrada la competencia comunicacional de los alumnos, previendo, simultáneamente, una formación crítica y humanizadora; y ampliando la capacidad de los alumnos de circular con autonomía en la LE; a través de la creación/comprensión crítica del lenguaje humano, para la comunicación, en contextos múltiples de

interacción, y para la formación del sujeto como agente histórico e transformador (definición de Competencia Comunicacional presentada en Moura, 2005).

5.3 Influencias del uso de la literatura sobre la formación docente

Uno de los mayores logros de la investigación, referente a la formación profesional, se sitúa, primeramente, en la formación teórica de los alumnos que, en su totalidad, no conocían ni la teoría, ni la práctica del enfoque comunicacional. Las palabras de A12 son representativas del grupo: *Yo nunca había escuchado algo sobre específicamente método comunicacional, gramatical sí, pero comunicacional no. Al referirse a las demás experiencias de aprendizaje del español, los alumnos la calificaban como una experiencia de aprendizaje sobre la lengua, dirigida prioritariamente para la formación discente. A7 dice: “Éramos mucho más alumnos que futuros profesores”.*

Además de la aportación teórica sobre enseñanza comunicacional, 79% de los alumnos revelaron cambios en sus modelos de enseñanza y predisposición para la construcción de una enseñanza tan formativa cuanto informativa. Esa realidad fue posible porque, además de *experimentar* la enseñanza comunicacional con materiales literarios, los alumnos pudieron leer y discutir la teoría sobre ese enfoque en la primera y última etapa del curso, cuando ellos tuvieron la oportunidad de elaborar una propuesta comunicacional con textos literarios. En esta actividad, ellos lograron transformar el conocimiento adquirido durante el curso en materia prima para su formación profesional. Sólo 21% de las propuestas de enseñanza presentadas al final del curso no se adecuaba a los principios del enfoque comunicacional. El participante A9 describe la experiencia de formación docente de la siguiente manera: *El proceso de aprendizaje de lenguas y formación de profesores de esta asignatura, para mí, ha sido absolutamente revolucionario, porque bajo el abordaje comunicacional el alumno es invitado a pensar y a expresar con su propio universo, con todo lo que traiga de su propia experiencia de vida, y eso es muy positivo. Y A3 la define como una semilla: pienso en dar clases y no quería tener un abordaje gramatical, entonces eso fue tipo una semilla, para que me desarrolle y continúe buscando formas de enseñar de esa manera.*

A través del desempeño en las clases, las declaraciones dejadas en las producciones escritas, la entrevista y, principalmente, en el desarrollo de sus

proyectos personales de enseñanza, los alumnos demostraban un avance en la competencia implícita y profesional. Manifestaban cambios de opiniones, redefinición de sus creencias y fundamentación de sus filosofías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Además, su esfuerzo por describir, analizar y discutir las acciones que eran realizadas en clase revelaba que ellos se estaban formando como profesores reflexivos, deseosos de desarrollar la capacidad de sensibilizar y motivar el aprendizaje de sus futuros alumnos. Eso estaba evidente en el interés con que formulaban las preguntas, en la motivación con que discutían los temas, en el desprendimiento y esfuerzo con que elaboraron sus propuestas de enseñanza literaria-comunicacional.

6. Consideraciones sobre el uso del contenido literario en la enseñanza comunicacional de lenguas extranjeras

En este último apartado, nos limitaremos a presentar algunas nociones sobre el uso de la literatura en programas comunicacionales de enseñanza de lenguas; relacionadas al enfoque, diseño de curso, método, materiales y evaluación.

- 1) Se sugiere que el uso de la literatura en cursos de lengua extranjera se base en los principios del **enfoque comunicacional**.
- 2) Es importante que la literatura sea tomada como contenido a través del cual el aprendiz desarrolla el aprendizaje de lenguas, luego, un **aprendizaje integrado de contenido y lengua**, donde la comprensión de la forma asoma integradamente al del contenido.
- 3) El **diseño del curso** alineado al enfoque comunicacional puede ser el llamado *evolutivo* (tiene un tema alrededor del cual el curso se desarrolla y subtemas que componen las unidades temáticas. Almeida Filho, 2007). Y el *procedimental* (tiene el foco en la selección de procedimientos – acciones – comunicacionales que permitan a los alumnos ejercitar intencional y significativamente la LE. Prabhu, 2003).
- 4) El **objetivo** a ser perseguido en ese tipo de propuesta de enseñanza es el de *aprender la comunicación en la comunicación, aunque al principio*,

con *andamios facilitadores* (Almeida Filho, 2005). Las acciones (método) desarrolladas a partir del material literario deben favorecer el *uso intencionado* de la LE, por medio de actividades interactivas, que lleven al alumno a desarrollar un papel más activo y autónomo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y ser, igualmente, ambientes propios para la comunicación, significación y problematización del lenguaje.

- 5) El **papel del profesor** debe ser el de *perturbar* una zona estable y provocar el desconcierto que resulta en la zona de creatividad; hacer que pequeños cambios pueden ocurrir y generar efectos significativos en los procesos de aprendizaje (Paiva, 2005); Debe, sobre todo, ser educador y orientador, indicando a los alumnos la mejor manera de aprender; sensibilizándoles, despertando su deseo de comunicarse, a través de actividades motivadoras y de la selección de temas que les parezcan interesantes.
- 6) Sugerimos que las **actividades** literarias comunicacionales permitan a los alumnos ejecutar, en la LE, las tareas que correspondan a sus necesidades comunicacionales (leer, interpretar, anotar, argumentar, discursar, oír palestras, negociar decisiones, elaborar proyectos...). La realización de esas actividades deben primar por la construcción de sentidos en LE, en un ambiente de comprensibilidad y ausencia de presión emocional. Carvalho (2006) afirma que las actividades lúdicas y literarias son importantes pues corresponden a una forma innata de aprender, con ellas utilizamos nuestra capacidad de experimentar y nuestra motivación para descubrir. Widdowson (1998), Almeida Filho y Barbirato (2000) afirman que el trabajo con poesías y piezas de teatro, por ejemplo, son actividades relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, pues se configuran como *ambientes* de comunicación. Son actividades que envuelven los alumnos en un proceso de significación léxica y discursiva del lenguaje.
- 7) Considerando que el uso exclusivo de una sola **modalidad textual** puede restringir la práctica discursiva de los alumnos, y que cada texto, en su especificidad, colabora para la ampliación de la capacidad de uso del lenguaje. Sugerimos que las experiencias de aprendizaje de lenguas disponga de un material variado en tipos textuales, géneros y recursos. Sugerimos, aún, la inclusión, en los cursos de lenguas para profesores, de temas y textos relacionados a

lingüística aplicada (formación de profesores, enseñanza-aprendizaje de lenguas, enfoque comunicacional...), con el objetivo de construir una formación integrada (docente y discente), en que el alumno pueda analizar, comprender y participar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- 8) El estudio de la **gramática** debe integrar las actividades – proyectos, tareas... - comunicacionales, con el objetivo de ayudar al alumno a comprender y a usar la estructura lingüística para la comunicación. Tarea esa que requiere la invención de nuevas formas de estudios, que consideren el *uso significativo e intencionado* como estrategia aprendizaje.
- 9) La **evaluación** de la competencia comunicacional requiere el uso de recursos propios del profesor investigador (anotaciones de campo, grabaciones, relato de desempeño, entrevista, producciones escritas de los alumnos...); pues, de esta manera, se podrá evaluar el proceso de desarrollo del aprendizaje, mucho más que sus resultados; y permitir que la evaluación sea también una oportunidad de aprendizaje. Se sugiere que la oralidad sea evaluada en situaciones de interacción, dónde las influencias emocionales (nerviosismo, inseguridad, miedo...) puedan ser neutralizadas o reducidas.

7. Consideraciones finales

A la conclusión de este estudio, afirmamos que la literatura es un componente esencialmente comunicacional y de gran importancia para la formación en LE, por ser una oportunidad para la práctica de la comunicación auténtica y para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; es también un lugar donde la formación acontece y las identidades encuentran espacio para redefiniciones, mientras las competencias (lingüística, cultural, discursiva...) son desarrolladas. Es, además, una oportunidad de enseñanza interdisciplinaria, donde se puede profundizar la experiencia literaria de los alumnos, dentro de un campo semántico pragmático, y a través de una relación de complementariedad con otras asignaturas curriculares.

La necesidad de su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras se evidencia en la capacidad de construir una educación crítico-humanizadora,

que integra formación e información, lengua y contenido; y que concibe el aprendizaje como proceso dialéctico y al aprendiz, como individuo completo, no fragmentado.

El uso de la literatura es un componente indispensable a la formación de las subjetividades, al ejercicio de la ciudadanía, a la comprensión de sí y del Otro, a la práctica de la significación, (re) significación e interpretación del lenguaje. Paro (1996: 31) resalta que “en nuestra época de fascinación visual, de rapidez y facilidad en las comunicaciones, pero, también, infelizmente, de notoria manipulación y desinformación *en masa* (...), la literatura, más que nunca, es el medio insustituible para el placer, la reflexión crítica y la acción consciente”. La autora destaca aún que la clase de literatura o (con literatura) es un local privilegiado para estimular el desarrollo del sentido crítico del alumno como individuo y ciudadano. La lectura literaria despierta en los alumnos el gusto por la reflexión y permite la redescubierta del placer del pensamiento y del aprendizaje libertador. Cândido (2000) dice que *la literatura humaniza porque hace vivir*.

Como Peytrard (1982), deseamos que el espacio sugerido para el texto literario en clases de lengua se convierta, de hecho, en un ambiente de apreciación, donde los estudiantes puedan explotar todas las posibilidades de la lengua extranjera (acústicas, gráficas, morfosintácticas y semánticas) y todas las virtualidades connotativas, pragmáticas y culturales que en ella se inscriben.

Por fin, esperamos que ese trabajo sea una invitación a la continuidad, que nos permitirá disponer de investigaciones sobre el uso de la literatura en la enseñanza comunicacional infantil y en otros niveles de aprendizaje, su enfoque en los libros de texto, la producción de materiales realmente comunicacionales, entre otras.

8. Referências Bibliográficas

ALLWRIGHT, Dick. (2003). *Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching*. In: *Language Teaching Research* 7.2, Lancaster University, p. 113-141.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. BARBIRATO, R. C. (2000). *Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira*. *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (36):23-42, jul/dez.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo; Pontes Editores.

_____. (2005). *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas-SP: Pontes Editores e Arte Língua.

_____. (2007). *O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação*. Brasília, 2007.

BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. (2000). *Literature and Language Teaching*. Oxford. New York.

CÂNDIDO, Antonio. (2000). *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte; Ed.Itatiaia.

CÂNDIDO, Antonio. (2004). *O direito à literatura*. Em *Vários escritos*, 4ª edição. São Paulo; Duas cidades.

CARVALHO, Iris Oliveira de Carvalho. (2006). *Producción de Materiales didácticos: Armario de recursos para el profesor de español como lengua extranjera*. Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras. UFG.

COSTA, Cleria Maria. (2005). *Entre a razão e a sensibilidade: a estética na formação do professor de LE (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim B. (1998) *¿Puede la enseñanza de lenguas española a través e la literatura contribuir para el desarrollo e la interlengua de los aprendices?* Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España de Brasil.

GRAUE, Sara Martinez de. (1998). *Enseñanza Del Español como lengua extranjera y transmisión de la cultura*. Revista Estudios de Lingüística Aplicada, año 6, n. 8, UNAM-México.

MOURA, Gerson Araújo de. *A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional*. (2005). Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

MARSH, David. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris. Disponible en <http://www.isabelperez.com/clil.htm>. [Consultado en 25 de marzo de 2009].

NAVÉS, T & Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes in Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Disponible en <http://www.isabelperez.com/clil.htm>. [Consultado en 25 de marzo de 2009].

PARO, M. C. B. (1996). *O Ensino de literatura estrangeira na universidade: uma experiência pedagógica*. Revista Contexturas, 3: 29-36.

PEYTRARD, J. (1982). *Litterature et classe de langue*. Paris; Itaher.

PRABHU, N.S. (2003) *Communication – a Help or Hindrance to Language Learning?* Revista English Teaching Professional, vol.4, January, 2003, p.21-23, 27-29.

PRABHU, N.S. (2003). *Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça*. Trad. Luciene Branco e Maristela Claus. Rev. Horizontes de Lingüística Aplicada. Ano 2, numero 1, Brasília, 2003. pg. 83-91.

PRABHU, N.S. Trad.TARDIN, R. C., CLAUS, M. Kondo. (2001). *Ideação e Ideologia na pedagogia da linguagem*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, n.38-Unicamp. São Paulo.

SERRANI, Silvana. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura e escrita*. Campinas; Pontes.

VIGOTSKI, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Fontes.

WIDDOWSON, H G. (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. J.C.P. Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores.

_____. (1988). *The Significance of Poetry*. Revista Estudios de Linguística Aplicada, año 8, Enero 1988: CELE, UNAM. P.111-122.

ZYNGIER, Sonia. (2003). *A pedagogia crítica, a estilística e o ensino das literaturas em língua inglesa*. En: Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil / Cristina M. T. Stevens e M. J. C. Cunha (organizadoras). Brasília, Editora Universidade de Brasília.

As aulas e a identidade de aprendizes de língua inglesa

*Michele Salles El Kadri
Telma Gimenez*

RESUMO: A questão identitária tem se tornado uma problemática no ensino de língua inglesa na medida em que essa língua está ligada a processos de homogeneização em tensão com a diversidade. Assim, refletimos sobre a concepção de identidade como natureza social objetivando discutir como o ensino desta língua se vincula à constituição identitária dos aprendizes e a relevância desta perspectiva para os cursos de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: inglês, identidade, formação de professores.

ABSTRACT: The question of identity has been a controversial issue in the teaching of English since the language is linked to homogenization processes in tension with diversity. Therefore, we reflect upon the conception of identity as social nature aiming to discuss how the teaching of English is bounded to the learners' identity constructions and the relevance of such perspective to teacher education courses.

KEY-WORDS: English, identity, teacher education.

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a concepção de identidade como natureza social e discutir como as aulas de língua inglesa são fatores constituintes na formação identitária dos aprendizes e quais as implicações desta concepção para a formação de professores dessa língua. Ressaltamos, contudo, que este artigo faz parte de uma pesquisa maior sobre formação de professores de língua inglesa e objetiva, neste momento, apenas considerar a opinião de profissionais da área a este respeito. Nossa visão é de que os sujeitos são heterogêneos e constituídos pelos discursos a que são expostos e, por isso a escola tem um papel importante na constituição das identidades sociais. Assim, na primeira parte deste artigo justificamos o interesse pelos estudos sobre as identidades sociais na educação. Na segunda parte refletimos sobre o importante papel das aulas de língua inglesa neste processo. E enfim, refletimos sobre a formação de professores tendo em vista as concepções de

sujeito e identidade que foram apresentadas. Esperamos, com isso, contribuir para futuras pesquisas que problematizem a constituição do sujeito, as identidades sociais e a formação de professores.

1. A questão da identidade e do sujeito na educação

Muito tem se discutido sobre as identidades sociais nos últimos anos tanto nas ciências sociais como nos estudos que envolvem linguagem e sujeito. Este interesse se deve principalmente ao fato de vivermos em uma época em que os valores e as concepções de vida até então tidas como “estáveis” e “seguras” estão sendo cada vez mais questionadas e re-significadas. Bauman (2005, p. 11) salienta que esta questão “está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a corrosão do caráter que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade”. Por outro lado, Block (2007) entende que o interesse pela questão da identidade a partir dos anos 90 é fruto de reflexões no campo das ciências sociais que revelam preocupação com a estabilidade, a função e a estrutura do indivíduo devido ao fato de as identidades estarem se tornando cada vez mais fluidas e instáveis. Da mesma maneira, Moita Lopes (2002) concorda que o interesse por se estudar identidade nos dias de hoje é uma consequência das mudanças bruscas que enfrentamos neste milênio – produto da globalização – que colaboram para que percebamos a diferença de que somos feitos e as desigualdades e contradições sociais sob as quais vivemos. Coracini (2003:13) ainda reforça:

Sem dúvida alguma, o interesse crescente está no fato de que estamos vivendo um momento privilegiado de questionamentos, problematizações de tudo o que parece ser preestabelecido e plenamente justificado, momento de incertezas e de dúvidas inclusive quanto à(s) nossa (s) identidade – individual, sexual, social, étnica, nacional....

Desse modo, podemos afirmar que parece haver consenso também no campo da Linguística Aplicada de que há uma necessidade de se problematizar a identidade. Levar em conta esses estudos na educação pode colaborar para a compreensão da complexidade da constituição heterogênea dos diferentes sujeitos envolvidos no ensino e ainda possibilitar que educadores sejam atentos e conscientes sobre o papel da escola, dos professores e das aulas como fatores constituintes das identidades sociais dos alunos.

Muitos autores referem-se a este período de fluidez e instabilidade como ‘a crise da identidade’, que tem sido, em grande parte, provocada pela ideologia da globalização que “pretende a centralização e homogeneização de tudo e de todos: as diferenças só são respeitadas na medida em que elas garantem a manutenção ou a criação de um novo mercado de consumo”. (CORACINI, 2003, p. 13). Isso traz à tona a necessidade de uma definição e concepção de identidade; tarefa difícil, porém, válida. Até então, uma visão de identidade essencialista prevalecia e reforçava o fato de esta ser vista como um conjunto de características fixas, inerentes e estáveis do sujeito. Entretanto, muitos pesquisadores já defendem uma visão pós-estruturalista da identidade que a concebe como fragmentada, instável, fluída e constituída pelo discurso.

Block (2007) salienta que esta visão concebe a identidade como construída discursivamente, contraditória e sempre em processo. Ele ainda sugere o abandono da visão estruturalista em favor da concepção de identidade em termos de participação individual em comunidades de prática, pois o ambiente impõe contradições quando os indivíduos agem no contexto, alterando e recriando a identidade. Moita Lopes (2002) também endossa essa visão ao reafirmar que as identidades sociais são heterogêneas, fragmentadas e construídas em práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição. Bauman (2005) afirma igualmente que a identidade não tem a solidez de uma rocha, não é garantida para a vida, é bastante negociável e revogável e tem como fatores cruciais as decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre e a maneira como age. Salienta ainda que essa fragilidade e sua condição eternamente provisória não podem mais serem ocultadas. O “sujeito da pós-modernidade é visto como um sujeito descentrado, que se constitui de pequenos fragmentos, fragmentos esses que formam um aparente tecido homogêneo, que na verdade, é constituído de pequenas unidades fraturadas, esfaceladas, fragmentadas, o que evidencia a heterogeneidade que o constitui” (ECKERT-HOFF, 2003: 271)

Pela mesma linha de pensamento, Hall (1990: 222), enfatiza:

ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, (...) devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’ que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação.

Portanto, se concebermos a identidade como um processo complexo e heterogêneo e que está sempre incompleta e em formação, o sujeito não é dono absoluto do seu dizer pois é constituído pelos discursos que o cercam.

Assim, não há como negar o importante papel constitutivo da escola e das aulas de línguas. Defendemos, portanto uma visão pós-estruturalista que vê tanto instituições como a história e a cultura construtores de nossa identidade, pois “dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária.” (MOITA LOPES, 2002, p. 16), sem entretanto, negar o papel do indivíduo neste processo, que conforme Giddens (2002: 9):

o eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações.

Moita Lopes (2002) defende que as práticas discursivas da escola desempenham um papel importante na conscientização sobre as identidades dos próprios alunos e as do outro, reforçando que “a vida institucional precisa ser interrogada na tentativa de colaborar na construção de uma sociedade mais justa, e as práticas discursivas institucionais são os espaços cruciais de estudo nessa direção” (MOITA LOPES, 2002:16). Além disso, argumenta o autor, “as escolas são (...) instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula tem mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado.” (MOITA LOPES, 1995: 38 b). Ele continua: “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas.”

Assim, acreditamos ser relevante um foco acentuado para as identidades sociais por parte das pesquisas educacionais para que a escola, o professor e as aulas não sejam mantenedores de valores ideológicos e naturalizações que acabam por perpetuar práticas que excluem a maioria dos sujeitos e que não levam em consideração a diferença e a heterogeneidade destes. Nosso olhar se volta especialmente para as aulas de língua inglesa por acreditarmos que elas podem promover espaços para debates que possibilitam o enfrentamento de questões naturalizadas pela sociedade, como por exemplo as questões que envolvem o preconceito ao homossexualismo, ao negro, ao pobre e às minorias em geral.

2. As aulas de língua inglesa como fator chave para a construção da identidade

A força das consequências advindas da globalização reforça uma estrutura homogênea a um mundo que é fragmentado e plural. Com isso, a questão identitária no ensino de língua inglesa tem se tornado uma problemática na medida em que essa língua está ligada a processos de homogeneização em tensão com a diversidade. Por entendermos a aprendizagem como sócio-construídos a partir dos diferentes discursos a que somos expostos, ou seja, por concebermos uma visão sócio-construcionista do sujeito, as aulas de língua apresentam-se como um fator relevante, importante e propício de definição e re-significação de identidades sociais por favorecer um espaço de embates culturais que pode levar ao favorecimento de reconceitualizações do eu e do outro. Um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas, “é a conscientização da natureza sócio-construcionista do discurso e da identidade social” (MOITA LOPES, 2002:54). Desse modo, conceber a aprendizagem de língua como questão identitária é levar em conta os discursos e as vozes que perpassam os indivíduos e reconhecer o papel das instituições, do material didático, do professor e das próprias representações que o aluno tem sobre a língua na constituição do “eu”.

Moita Lopes (2005) defende as aulas de inglês como um lugar para embates culturais e de políticas da diferença: “talvez mais do que outra prática discursiva escolar, por possibilitar a tematização do mundo multicultural construído em outra língua, a aula de LE seja um dos instrumentos principais no currículo escolar para pensar as práticas culturais cotidianas que os alunos vivem ao compará-las com aquelas vividas na LE” (Moita Lopes, 2005:61). Este mesmo autor ressalta que ao se mudar as práticas discursivas, se alteram os posicionamentos identitários e os embates discursivos também passam a ser outros. Ele acredita que é necessário “trazer esse mundo multicultural que vivemos para dentro de sala de aula e refletir sobre tais constrangimentos de modo a reconstitui-los em outras bases”. (Moita Lopes, 2005: 60)

Entretanto, o que tem sido percebido é que o ensino tradicional de língua inglesa como língua estrangeira, os materiais didáticos e a própria concepção dos professores de língua favorecem de certo modo uma visão essencialista da identidade ao posicionar todos os sujeitos como homogêneos e possuidores de uma identidade concreta e una: todos são brancos, de classe média e heterossexual. Ao enaltecer apenas a cultura do país da língua alvo e repassar a imagem de que a cultura do “outro” é melhor, mais bonita e mais

digna, põe em xeque a identidade nacional do aprendiz que passa a negar a sua cultura e sua identidade em detrimento da cultura e da identidade do “outro”. CORACINI (2003: 151) salienta muito bem essa questão ao afirmar:

(...) se o sujeito é sempre e necessariamente constituído pelo outro, se, nesse sentido, ele será sempre e inevitavelmente estrangeiro ou estranho a si mesmo, o que viria alterar a aprendizagem de uma segunda ou terceira língua? Tal como ela é ensinada, talvez pouco ou nada já que a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero “repetidor” da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos *a priori*, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do “bom leitor”, do “bom produtor de textos”, do “bom aluno”. Aliás, a própria homogeneização da língua padrão, tanto no ensino de língua materna como no ensino da língua estrangeira, produz como efeito o abafamento da heterogeneidade, das diferenças, promovendo uns ao lugar de centro e relegando outros às margens. Mas, apesar dos efeitos de abafamento, e como consequência da heterogeneidade constitutiva, o sujeito encontra-se em perene (trans)formação.

Rajagopalan (2005) discute a importância de pensar em formas de ensinar inglês que respeitem os valores culturais dos aprendizes para que estes aprendam a dominar a língua inglesa e não deixar que a língua estrangeira domine seus próprios modos de ser e pensar. Para aquele autor, o ensino de língua inglesa “deve ter como objetivo o fortalecimento dos alunos, e não seu enfraquecimento. Um projeto de ensino é enfraquecedor na medida em que visa apenas inculcar nos dicentes valores e modos alheios, sem a menor preocupação com o impacto que isso possa ter na formação da identidade deles...” (Rajagopalan, 2005:44). Ele ainda ressalta que o objetivo da inclusão da língua inglesa no currículo é o de ampliar e alargar a visão cultural do aluno e não substituí-la por uma outra.

Levando em consideração o que sugerem os pesquisadores acima, talvez uma prática alternativa para o ensino de línguas que pode valorizar a identidade do aprendiz e possa talvez promover a “transformação social por meio da educação linguística” (MOITA LOPES, 2002:55) seja ensinar inglês como língua internacional. Mesmo com controvérsias, acreditamos que este modelo de ensino de inglês possa ser uma alternativa válida devido aos

pressupostos que traz consigo: a valorização da cultura do aprendiz e, consequentemente, de um mundo multicultural, a aceitação de novos padrões de pronúncia, a não-valorização do falante nativo, a valorização do professor bilingue e a possibilidade de trabalhar com a diferença através de diferentes textos que apresentem uma visão multicultural de um mundo heterogêneo. O trabalho desenvolvido através dos gêneros textuais também pode auxiliar na construção identitária por possibilitar o domínio de capacidades linguístico-discursivas que permitem ao aluno perceber que vivemos em um mundo multicultural, facetado e heterogêneo. Block (2007) defende que os contextos de ensino de inglês como língua estrangeira fornecem poucas oportunidades para a emergência de novas posições significativas do sujeito mediado pela língua alvo, sendo portanto terreno infértil para o trabalho com identidade mediado por esta língua. O autor sugere que o ensino de inglês como língua internacional pode ter um profundo impacto na identidade do aprendiz de uma língua estrangeira, pois os recursos utilizados são multimodais e incluem o repertório da língua local – e não a multimodalidade relacionada a língua alvo.

Mckay (2002) defende a visão do ensino de inglês como língua internacional salientando que há duas questões principais no ensino de cultura na perspectiva do EIL: a primeira é que o uso do inglês não é mais conectado a nenhuma cultura dos países do Círculo Interno¹ e que uma das funções do inglês como língua internacional é habilitar os falantes a compartilhar suas ideias e suas culturas. Ela acredita que há que se falar em cultura nesta perspectiva porque esta é uma questão social em que se objetiva entender sua própria cultura em relação à cultura dos outros. A autora cita Kramsch (1993) devido a sua contribuição a este assunto sugerindo que para o ensino de cultura há que se estabelecer uma esfera de interculturalidade (reconhecer e refletir sobre sua própria cultura em relação ao outro e não adquirir a do outro) e ensinar cultura como diferença (identidades nacionais não são monolíticas – há que se considerar características relacionadas ao gênero, idade, região, etnia, classe social, etc....).

Contudo, a questão chave não é a rotulação binária entre ensino de inglês como língua estrangeira e ensino de inglês como língua franca. O nosso objetivo é refletir sobre quais identidades estão sendo criadas nas aulas de língua inglesa e defender que as concepções de língua e o discurso do professor colaboram na constituição das identidades dos aprendizes, pois conforme Moita Lopes (2002), a maneira como alunos e professores se posicionam e são posicionados no discurso em relação a faces da identidade social irão repercutir nas maneiras como os alunos se posicionarão nos outros discursos dos quais fizeram parte fora da sala de aula. Dessa maneira, não há

como negar que as aulas de língua e as representações que dela temos e que são emanadas por meio do discurso necessitam ser repensadas. MCKAY (2002) sugere um repensar dos objetivos e abordagens que envolvem o ensino de língua inglesa baseado em 3 asserções: língua usada em contexto multinacional (mudanças que não impedem inteligibilidade devem ser consideradas), variação da língua (que sugere igualdade aos falantes) e a questão do falante nativo, pois o grande número de falantes não-nativos sugere uma teoria que reconheça as diferentes maneiras em que o inglês é usado. Dessa maneira, a autora salienta como principal objetivo do ensino de inglês como língua internacional o encontro de culturas diferentes e a competência textual.

Reconhecer que as aulas de língua são práticas sociais que constituem a identidade dos alunos na medida em que estes ressignificam valores, transformam suas práticas e ampliam seu modo de pensar e ver o mundo, faz com que nosso olhar se volte para as práticas da formação de professores desta língua que exercem grande impacto nas identidades sociais presentes em sala de aula.

Assim, devemos estar alertas para a homogeneização de sentidos que pode ser imposto na sala de aula pelas práticas discursivas. Talvez propiciar um lugar discursivo para o brasileiro frente ao discurso da língua inglesa e trabalhar com temas que desnaturalizem uma concepção de sociedade ideal (como por exemplo, o fato da maioria dos textos dos materiais apresentarem uma sociedade em que todos são “brancos, heteros e de classe média) poderiam propiciar uma maior aceitação da diferença e uma maior compreensão do sujeito pós-moderno como um ser dividido, multifacetado, fragmentado e marcado principalmente pela diferença.

3. A formação de professores de língua inglesa

Conceber a heterogeneidade do sujeito em um mundo marcado pela diferença e pela multiculturalidade nos cursos de formação de professores de língua mostra-se relevante por possibilitar o entendimento da incompletude constitutiva do próprio sujeito-professor e o reconhecimento do papel que o professor assume na constituição identitária dos sujeitos. Tardif (2002) exemplifica muito bem a questão do sujeito heterogêneo ao afirmar que “Um professor tem história de vida, é uma ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. (Tardif, 2002: 265). Assim, acreditamos sim que o discurso do professor seja um dos fatores que constituirá a formação identitária do aluno, mas não

concordamos com Moita Lopes (2002:53) quando afirma que “o professor tem o poder de controlar os significados e identidade dos alunos”. Se assim o fosse, estaríamos por negar a agência dos sujeitos ao construir sua própria identidade. Geisel & Meijers (2005) também entendem a identidade como a configuração das interpretações que os indivíduos anexam a si mesmo relacionado às atividades que eles participam, sendo portanto, um processo de aprendizagem: “não é algo que acontece com você, mas algo que você tenta construir com a ajuda dos materiais disponíveis construídos culturalmente”. (Geisel & Meijers, 2005: 423)

A grande questão é que possivelmente, a maioria dos cursos de Letras (como a maioria dos cursos de Licenciatura) tem sido concebida de maneira a desconsiderar a natureza social dos indivíduos. Podem ser enfraquecedores no sentido em que não se preocupam com complexidade identitária do sujeito. Uma das visões que ainda predomina é a visão de uma identidade fixa, concreta, pronta e acabada que o profissional da linguagem deve adquirir e ser capaz de usá-la na prática assim que pisar em uma sala de aula, como por exemplo a crença de que dominando-se o conteúdo disciplinar, o aluno será bom professor e será capaz de propiciar o aprendizado. Embora há tempos não se discuta mais essa questão, continuamos a perceber que a formação inicial, em algumas circunstâncias, ainda é vista como a ‘formação completa’, como se esta fosse capaz de ‘transformar’ todos os sujeitos em professores com 4 anos de estudo. Muitos alunos esperam se “formar” e sair um professor pronto, com bom domínio do conteúdo e capazes de lidar com todas as questões que envolvem o ensino/aprendizagem. A visão de que somos construídos pelas práticas em que participamos e pelos discursos a que somos expostos precisa ser uma constante nos cursos de formação de professores de língua de modo a conscientizar os próprios alunos de que eles também são responsáveis por sua formação identitária.

A nosso ver, as aulas de língua inglesa na universidade têm que levar em conta que estão ensinando futuros professores desta língua e que as maneiras como esses futuros professores observam e concebem as aulas de línguas são contextos que farão parte da configuração das representações que o indivíduo toma para si, ou seja, são construtores de sua identidade. Moita Lopes (2005) defende que por isso é crucial que a questão das identidades sociais se torne uma parte central dos programas de formação de professores. Assim, acreditamos que ensinar inglês para futuros professores desta língua é uma das práticas mais importantes e constituintes da identidade do futuro professor que baseará suas práticas na sua própria vivência, ou seja, aos discursos a que foram expostos, pois conforme salienta Block (2007), a

linguagem é um fator mediador e construtor de identidade. Desse modo, as relações de poder, da complexidade do sujeito, das diferentes concepções de aprendizagem, das imagens socialmente idealizadas do discurso da mídia, da nossa constituição heterogênea e das identidades sociais em geral precisam ser tópicos ressaltados. Isso porque "é preciso que como professores de LE, antes de mais nada, aprendamos a nos entender como multiculturais e heterogêneos" (MOITA LOPES, 2002: 59) e "é a conscientização da natureza sócio-construcionista do discurso e da identidade social (...) que deve ser um foco principal nos cursos de formação de professores de língua (MOITA LOPES, 2002:54).

Assim, ressaltamos que a formação de professores deve propiciar espaços para que os alunos - futuros profissionais da linguagem - sejam capazes de refletir sobre as práticas discursivas em que estão envolvidos e consigam conviver com a diferença e re-significá-la na sala de aula. Moita Lopes (2002) reforça que os conhecimentos acionados pelo professor dependem de sua visão de linguagem, visão de mundo, seus projetos políticos e suas crenças, o que faz com que seja extremamente necessária uma reflexão e compreensão do discurso e da identidade como natureza social por parte dos professores, pois estes devem estar preparados para lidar com diferenças em sala de aula para não excluir as identidades minoritárias. O autor acredita que podemos agir através do discurso para desvelar práticas de exclusão das pessoas em um mundo que é plural e assim incluir modos diferentes de viver a experiência humana como igualmente válidos como os nossos. Ele sugere para as aulas de língua a utilização de textos tipologicamente variados e que possam ser focalizados com base nas funções que desempenham no mundo social pois possibilitam ativar no aluno uma gama variada de conhecimentos. Ele ainda ressalta que o papel dos professores meio a essas questões é o de ensinar as pessoas a agir no mundo social através do discurso e a desenvolver a consciência crítica nos processos de construção social dos significados que constroem os outros a nossa volta e a nós mesmos.

E como fazer isso em cursos de formação que ainda enfrentam problemas como a tão discutida desintegração entre as dimensões teórico/prática e privilegiam uma visão de ensino compartimentada e restrita a área de expertise do professor sem levar em conta que são cursos de 'formação'? Acreditamos ser esta a justificativa de se conceber a natureza social do sujeito nos cursos de formação: a necessidade de formação de profissionais críticos, preparados a lidar com as diferenças que constituem o seu próprio ser e o do outro e a refletir sobre as práticas discursivas que naturalizam os diferentes discursos e podem perpetuar valores ideológicos capazes de excluir as identidades sociais minoritárias. E isso só será possível

nas salas de aula em que atuam estes profissionais se a sua formação também privilegiar tais conceitos, pois a estrutura de muitos cursos ainda está organizada de maneira a apagar as diferenças sem se dar conta dos embates que estes questionamentos trazem para a identidade do aluno. Se tais embates não se transformarem no cerne da política de formação de professores, esta falhará no sentido em que não estará preparando seus profissionais para o contexto real em que estes irão atuar, e assim, a discrepância entre teoria e prática continuará sendo o grande problema das licenciaturas. A esse respeito, Brunner (1996, p. 42 apud Moita Lopes, p. 127) salienta muito bem a necessidade e o dever dos cursos de formação inicial ajudar seus futuros profissionais a encontrarem uma identidade dentro da cultura de ensino: “um sistema educacional deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro daquela cultura. Sem isso, eles tropeçam seus esforços na procura do significado”.

E a construção dessa identidade profissional é constituída pelas práticas sociais em que o futuro professor é engajado, seja pelo discurso dos formadores, pelos modelos teóricos, materiais didáticos adotados e pela própria sociedade. Kleiman (2006, p. 79) defende também esta questão ao salientar que “as práticas sociais que visam a socialização são elementos centrais nesta construção” e que “as representações sociais nascidas desse processo de formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor.” E é por isso que se torna quase impossível falar de formação identitária de professores sem levar em conta o impacto que a falta de integração entre teoria e prática tem na identificação do aluno com a profissão. Se realmente concebermos o sujeito como ser constituído pelas práticas sociais a que são expostos, nosso olhar volta-se novamente para as aulas de Prática de Ensino.

Há a necessidade de um repensar sobre a articulação entre universidade e escola e um urgente movimento de valorização do saber escolar. O modelo de prática de ensino tradicional já tem sido questionado por muitos pesquisadores devido à concepção de ensino que ele evoca: os alunos são vistos como “tabula rasa”, que devem apropriar-se dos conhecimentos proposicionais transmitidos pela universidade e em seguida aplicá-los na prática. Tardif (2002, p. 235) salienta muito bem o fato dos cursos de formação concederem pouca legitimidade aos saberes criados e mobilizados através do trabalho ao afirmar que “segundo a concepção tradicional, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias pré-concebidas, etc.”. Além disso, ainda segundo essa concepção, “o saber é produzido fora da prática, (...) e sua

relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. (...) os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor.” (TARDIF, 2002: 235). Ora, se concebermos o sujeito como constituído pelas práticas sociais e ao mesmo tempo um sujeito ativo e com agência, deve-se considerar a prática também como um espaço de construção de saberes e não somente como aplicação da teoria. Ainda de acordo com Tardif (2002:234), “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. Assim, a maneira como professor resolve conflitos em sala de aula, como por exemplo, a falta de disciplina, o gerenciamento do tempo, a repartição de atenção entre os alunos, o modo como lida com a própria individualidade de cada aluno e a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre eles são saberes importantes na profissão. O problema é que com o modelo tradicional, muitos professores constroem sua identidade e seus saberes práticos na tentativa e no erro. É por isso que vários estudos também apontam os anos iniciais de socialização na profissão como um dos principais aspectos da constituição identitária do professor. Segundo Matencio (2008:196),

O fato é que, no processo de socialização que se pretende na universidade, o qual conduz à ruptura com muitas das crenças construídas durante um longo processo anterior de socialização, parece ser essencial considerar que o professor em formação passa pela re(construção) de uma identidade linguística (e languageira) que pode habilitá-lo, de forma mais ou menos satisfatória, a agir com, sobre e através da língua(gem) no processo de ensino/aprendizagem.

Nas palavras de Tardif (2002:261)

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estrutura da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.

Esse autor ainda salienta que várias alternativas isoladas tem tentado dar conta desta questão na formação de professores e que estas devem: a)

parar de ver o professor como objeto de pesquisa; b) - professores de profissão devem ser considerado formador, pois também são sujeitos do conhecimento; c) - os professores de profissão devem fazer o esforço de se apropriarem da pesquisa e aprender a reformular seus próprios discursos e d) - o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Levando em consideração estes aspectos, uma alternativa que parece-nos talvez ser válida para os cursos de formação são os princípios do ensino colaborativo. A prática de ensino pelo viés do ensino colaborativo pode propiciar a construção de uma identidade profissional mais crítica, segura e engajada por que possibilita a construção do conhecimento dos envolvidos de maneira continuada e integrada, levando em consideração a experiência de todos os integrantes. Isso porque o professor regular também assume o papel de coformador, deixa de ser somente objeto de pesquisa e passa a produzir pesquisa; os alunos estagiários tem a chance de iniciar sua socialização juntamente com os professores regulares e o próprio formador adquirindo os saberes da prática e o próprio formador (que muitas vezes nunca atuou no sistema básico) também participa mais ativamente deste contexto. Acredito na viabilidade dessa perspectiva por concordar com Tardif (2002, p. 230):

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Seguindo a mesma ideia, Geisel & Meijers (2005:420) também defendem que “o aprendizado de professores não só deve ser visto como um processo de construção social, mas também de construção da auto-identidade” (...) e “que as mudanças na identidade profissional de professores, implicando aqui o processo de aprendizado identitário criativo, são possíveis somente quando a construção social e a auto-identidade se tornam relacionados um ao outro.” Assim, acreditamos que com essa outra relação entre saber teórico e saber prático, estaremos possivelmente criando novas condições para o aprendizado do futuro professor que será de grande valia para sua formação identitária na medida em que assumirmos o

pressuposto de que essa formação é construída pelas práticas sociais e também pela agência dos professores na sala de aula.

Além disso, defendemos também um ensino de língua que considere que ensinar inglês para futuros professores dessa língua é um grande desafio no que se refere à constituição identitária de sujeitos que terão profundo impacto na constituição de outros muitos sujeitos. Por isso, reconhecer a natureza social do sujeito e sua constituição pelos vários discursos que o compõem – o discurso da família, da sociedade, da própria vivência escolar, da mídia, etc... – deve ser ressaltado nas reflexões sobre os cursos de formação para que a escola ou a universidade não sejam mantenedores de práticas ideológicas de exclusão. Não estamos sugerindo uma prática milagrosa e inovadora, mas sim defendendo que há a necessidade dessa reflexão que pode nos ajudar a conceber o ensino de línguas de maneira que atinja as reais necessidades dos futuros professores desta língua. Concordamos com Coracini (2003:220) ao salientar que:

refletir sobre as identificações ou, se preferirmos, sobre a identidade de professores e alunos, ou seja, sobre nossa própria identidade, convida-nos não necessariamente a produzir atividades ou novos exercícios, mas a mudar de mentalidade, a dar mais espaço aos alunos, a respeitá-los enquanto seres inteligentes e a não querer tudo controlar e centralizar. Ou melhor, refletir sobre a heterogeneidade que nos constitui, pode, acreditamos, provocar deslocamentos interessantes em nossa maneira de pensar e agir.

Considerações finais

O ensino de língua é constituinte das identidades sociais e por esse motivo, os discursos desta ação de linguagem precisam ser revistos para que não continuem a manter visões homogêneas que apagam as diferenças dos indivíduos. Considerar o sujeito como ser heterogêneo, complexo e constituído pelos discursos a que são expostos pode ser um bom início para uma prática mais adequada ao momento social em que estamos vivendo. Os discursos que constroem as identidades são extensões de outras práticas discursivas e o papel da escola é colaborar na construção destes discursos emancipatórios, que abrem caminho para a necessidade de aprender a viver com a diferença. E a escola só conseguirá desempenhar seu papel na transformação das práticas sociais de exclusão se tivermos identidades profissionais que se re-constroem e se alimentam continuamente no processo

de lidar com a diversidade em sala de aula através da identidade - raça, etnia, nacionalidade, migração, gênero, classe social e língua – pois todas elas co-existem e são co-construídas simultaneamente tanto no indivíduo quanto socialmente. Assim, o papel das universidades no que se refere à formação de professores deve formar profissionais capazes de fazer com que seus alunos reflitam sobre a diversidade das práticas discursivas e consigam conviver com a diferença. Apesar dos conflitos, parece ser consenso dos pesquisadores que o trabalho com a interculturalidade, a elaboração de materiais locais, o uso de diferentes gêneros textuais que enfoquem as diferentes práticas discursivas que colabore para o desenvolvimento da competência textual, os pressupostos de ensino de inglês como língua internacional nas aulas de língua inglesa e uma nova relação entre a teoria e a prática podem auxiliar na constituição das identidades sociais.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2005.
- BLOCK, D. *Second Language Identities*. Continuum, 2007.
- CORACINI, M.J. *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, 2003.
- ECKERT-HOFF, Beatriz. “A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer.” In: *Identidade e discurso: (dê)sconstruindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, 2003.
- GEISEL, F.; MEIJERS, F. “Identity learning: the core process of educational change.” *Educational Studies*, 31 (4), 2005, p. 419-430.
- GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- HALL, S. “Cultural identity and diaspora”. In: RUTHERFORD, J. (ed). *Identity: community, culture, difference*. Londres, Lawrence e Wishart, 1990.
- KACHRU, B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KLEIMAN, A.B. “Processos identitários na formação profissional - o professor como agente de letramento.” In: CÔRREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2006. p. 75 - 91.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language*. Oxford University Press, 2002.

MATENCIO, M. L.M. “Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento.” In: GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (orgs). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, Pontes, 2008, p. 189-199.

MOITA LOPES, L. P. *Identities fragmentadas*. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ensino de inglês como embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. JORDÃO, C., ANDREOTTI, V. (orgs) *Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela*. In: GIMENEZ, T. JORDÃO, C., ANDREOTTI, V. (orgs) *Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O texto injuntivo nos manuais do professor de língua inglesa

Carla Callegaro Corrêa Kader

RESUMO: Este trabalho analisa o texto injuntivo no contexto da tipologia textual evidenciando suas características em dois manuais do livro do professor de Língua Inglesa (LI). Os resultados apontam para a recorrência no uso do imperativo nas instruções aos professores e no emprego do texto instrucional-programador.

PALAVRAS-CHAVE: Texto injuntivo; tipologia textual; manual do professor.

ABSTRACT: This paper analyzes the procedural text in the context of the text typology emphasizing its features in two English teaching guides. The results show the recurrence of the imperative in the instructions given to the teachers and in the use of the instructional-programming text.

KEYWORDS: Procedural text; text typology; English teaching guide.

Muito tem se falado sobre gêneros e tipos textuais, muitas vezes, de forma equivocada, utilizando os termos como sinônimos. Deve-se chamar a atenção para a sua diferença, principalmente quanto ao seu emprego no ensino de línguas.

De acordo com Marcuschi (2003, p.19), os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social e “caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Funcionalmente integrados nas culturas em que se desenvolvem, são inúmeros e, por esta razão, difíceis de serem enumerados quantitativamente. Já o tipo de texto é definido pela natureza linguística de sua composição, sendo de quantidade limitada, também está presente em diferentes culturas e é de existência mais estável. Podemos dizer que o uso da linguagem ocorre por meio de um determinado gênero e diferentes gêneros são caracterizados por diferentes tipos textuais (LONGACRE, 1983).

Certos tipos textuais são mais recorrentes em determinados gêneros, cada gênero apela para a utilização de um ou mais tipos textuais. Esse inter-relacionamento, no entanto, não é aleatório.

O gênero “manual do professor” apresenta vários tipos de textos, sendo predominantemente procedural ou injuntivo. Ressaltaremos e analisaremos, assim, a sua presença no contexto da tipologia textual.

O tipo textual procedural ou injuntivo

O tipo textual injuntivo também chamado de procedural, programador, instrutivo ou instrucional, é definido por vários autores como um texto que ensina alguém a fazer alguma coisa, prevê uma série de instruções que irão constituir, progressivamente, na memória do leitor, o plano preciso daquilo que resultará nas ações previstas (MAGNO e SILVA, 2004). Esse plano mental, construído pelo leitor, é realizado graças à leitura das instruções fornecidas pelo texto (DIXON, 1987). A grande densidade ilocutória é o que diferencia o texto injuntivo dos demais tipos de texto. O dizer do fazer formulado pelo enunciador (autor) é expresso de forma direta e visa o receptor (leitor), mais do que os outros tipos de texto (narrativo, descritivo, dialogal e expositivo).

Neste tipo textual estão presentes marcadores materiais, tais como: formatação específica, numeração, etc, bem como linguísticos por meio da utilização de imperativos que o caracterizam como uma ferramenta verbal manipuladora.

De acordo com Bronckart (1999), a escolha da sequência injuntiva por parte do produtor do texto está ligada ao objetivo de “fazer o seu interlocutor agir” numa determinada direção explicitada textualmente. Nesse sentido, a função social observada no emprego da sequência injuntiva está relacionada ao objetivo comunicativo do produtor de fazer seu interlocutor executar uma determinada tarefa.

Segundo Heurley (2001), o texto injuntivo apresenta o pólo da “concepção/ redação” por um autor ou por um grupo de autores e o pólo da “utilização” (leitura, compreensão, execução) por uma pessoa ou um grupo específico de pessoas.

Do ponto de vista do leitor, o texto injuntivo apresenta informações e instruções organizadas que lhe permitirão executar objetivamente as ações orientadas (HEURLEY, 2001). O texto injuntivo é frequente em textos orais e escritos disponíveis à população em inúmeros suportes e utilizados nos mais variados ambientes (ROSA, 2003).

Seguindo a linha teórica de gênero como ação social (MILLER, 1994, p. 24) e de que ao aprendermos um gênero, aprendemos como agir socialmente, destaca-se que nos textos injuntivos aprendemos uma ação orientada por informações construídas por um determinado autor. E que por

meio deste, aprendemos a aconselhar, ordenar e instruir o nosso interlocutor a desenvolver uma determinada ação.

Conforme Adam (2001) os textos processuais ou injuntivos agrupam-se em três categorias: textos instrucionais-programadores (visam a instruir alguém a fazer algo); textos de conselho (visam a aconselhar alguém a fazer algo); e textos reguladores-prescritivos (visam a obrigar alguém a fazer algo).

Com base na classificação proposta por Adam (2001) e na caracterização do texto injuntivo, buscar-se-á, em dois manuais do livro do professor de língua inglesa (LI), elementos que exemplifiquem e caracterizem o texto injuntivo no gênero textual manual do livro do professor. Para tanto, os livros selecionados serão denominados aleatoriamente de livro A (*American Headway Starter*, 2002) e livro B (*Interchange 2*, 2006). O manual do professor *American Headway Starter* (2002) apresenta 14 unidades, das quais 5, intituladas *Notes on the Unit*, foram selecionadas para o *corpus* desta pesquisa. A seleção foi baseada na constituição predominantemente injuntiva da referida seção. Já o manual do professor do livro *Interchange 2* (2006) apresenta 16 unidades, das quais 5 foram selecionadas por meio dos mesmos critérios utilizados para a seleção do *corpus* do livro A. Os manuais foram escolhidos com base nos critérios: utilização dos livros em escolas brasileiras, regulares ou especificamente voltadas para o ensino da língua estrangeira; abordagem comunicativa dos livros para o ensino de língua inglesa; uso dos livros para os níveis básicos de ensino. A seguir, analisar-se-á as cinco primeiras unidades das seções *Notes on the unit* (Livro A) e *Conversation* (Livro B), planificadas pela sequência injuntiva.

O texto injuntivo no livro A

Na Unidade 1 do livro A, na seção *Notes on the unit*, encontramos o uso do imperativo sugerindo ao professor de língua inglesa (LI) como aplicar determinada atividade aos seus alunos. O autor utiliza o imperativo 8 vezes na apresentação dos comandos, podendo o texto ser classificado, segundo Adam (2001) como instrucional-programador, pois visa instruir o professor a seguir os passos orientados para atingir um objetivo final, ou seja, fazer o aluno aprender a cumprimentar-se na língua inglesa (LI). Neste tipo de texto, em geral, para se atingir o objetivo inicial, é necessário que se realize a sequência dos comandos indicados. Obviamente, o professor não necessita seguir tudo o que o manual diz para que o aluno aprenda, mas para que obtenha sucesso na interação entre seus interlocutores, orienta-se a sequência

dos passos que seguem (cumprimentar a classe, dizer o seu nome, etc). Vejamos:

***Smile, greet** the class, and **say** your own name: Hi, I'm (Liz). **Point** to yourself to make the meaning clear. **Point** to the speech bubbles and **play** the recording. **Invite** students to say their own name, including the greeting Hi. (...) **Keep** this stage brief as students will have the opportunity to introduce themselves and each other in the next section.*

(Livro A, p. 2)

Na Unidade 2, na mesma seção, o autor faz uso do conselho para orientar o professor a ter sucesso na aplicação da atividade. O imperativo também é empregado, mas o tom apresentado é de sugestão. Todos os comandos são acompanhados de uma justificativa para sua aplicação.

SUGGESTION

***Take** the opportunity to review the greetings covered in Unit 1 at the beginning of each class. **Greet** each student as they arrive in class and ask how they are. **Encourage** students to greet one another in English so that they get into the habit of using the language they have learned in a meaningful way.*

(Livro A, p. 7)

Na Unidade 3, o autor sugere ao professor que observe o grupo alvo e assim interceda no seu aprendizado. Verificamos, novamente, o emprego do conselho por meio de uma situação hipotética e do imperativo.

NOTE

*In this section, students are asked to give their own job. **If you have a multilingual group or you don't speak the students' own language, ask them to look up the name of their job in a dictionary before class.** Briefly **check** the pronunciation with the students so that they are prepared for Exercise 2.*

(Livro A, p. 13)

Na Unidade 4, o autor utiliza a estratégia do conselho agregada a do texto instrucional-programador, pois aconselha o professor a retomar o conteúdo já ensinado e a seguir determina os passos para atingir o objetivo de fazer o aluno aprender os pronomes pessoais e possessivos. Observa-se o emprego do imperativo que é suavizado por explicações do autor para aplicação de determinada ação.

*This section reviews all the possessive adjectives students have seen in Units 1-3 and also presents OUR and THEIR. **Focus** students' attention on the subject pronoun and briefly **review** I, YOU, etc., by pointing to yourself and students and eliciting the correct pronoun. **Focus** attention on the examples in the chart. **Get** students to continue completing the chart, working in pairs. **Play** the recording and let students check their answers. **Play** it again and **get** them to repeat chorally and individually. **Make sure** they can distinguish YOU/YOUR, THEY/THEIR, and that they can pronounce OUR correctly.*

(Livro A, p. 20-21)

Na Unidade 5, há duas sequências de ações que devem ser seguidas pelo professor para a consolidação do vocabulário ensinado na lição. Temos, assim, um texto instrucional-programador, embora o professor possa optar por este ou aquele passo na ordem proposta pelo manual ou na de sua escolha. O imperativo é novamente empregado, oportunizando ao leitor a compreensão clara e precisa do que deve ser feito.

1. ***Focus** attention on the photos. **Demonstrate** the activity by matching the first word in each category to the appropriate picture (1-tennis, 13 – Italian food, 4-tea). Students match as many words as possible, working individually or in pairs. **Encourage** them to guess **if** they are not sure. **Ask** them to compare their answers before checking them with the whole class. **Play** the recording and **get** students to repeat chorally and individually. **Consolidate** the vocabulary by holding up the book and pointing to the pictures.*
2. ***Write** on the board three or four things that you like from Exercise 1. **Put** a check mark next to them and show by your expression that you like them. **Get** students to check the things they like in Exercise 1. **Repeat** the above procedure for the negative, writing an X next to the things you don't like and getting students to do the same.*

(Livro A, p 27-28)

O texto injuntivo no livro B

Na Unidade 1, na seção *Conversation*, o autor explica, inicialmente, o funcionamento da atividade para depois apresentar os passos a serem seguidos pelo professor para alcançar o sucesso na execução das atividades. Também utiliza o imperativo para citar as ações a serem executadas. Como

instrui o professor a lidar com determinado conteúdo, classificar-se-á o exemplo abaixo como um texto instrucional-programador. Vejamos:

This exercise practices talking about one's childhood. It also presents used to for habitual actions in the past and the past tense for narration.

1. *Books closed. **Set** the scene: Three friends are talking about their childhoods. **Ask** Ss¹ to listen to the tape to find the answer to this question:*

What is Jeff's favorite childhood memory?

*Then **play** the first part of the tape. Ss compare answers.*

*Books open. **Use** the tape to present the conversation line by line. **Explain** any new vocabulary and the expression "It really reminded me of...", which means the same as "It made me remember..."*

2. ***Go over** the two questions. **Tell** Ss to listen and **take notes** for the answers.*
3. ***Play** the second part of the conversation. Ss do the task and then compare answers around the class.*

(Livro B, p. 16)

Na Unidade 2, a estratégia de apresentação das orientações é a mesma, ou seja, primeiramente o autor expõe a explicação do conteúdo e depois cita os passos a serem seguidos. Novamente, o manual utiliza o imperativo para direcionar as ações a serem cumpridas, e o texto é classificado como instrucional-programador.

This exercise introduces asking about times and places and forming indirect questions.

1. ***Use** the map to set the scene: someone is asking a police officer for directions. **Play** the first part of the tape. Ss listen. **Present** the conversation line by line. **Explain** that the expression "And just one more thing"= "I'd like to ask one more question". (...)*
2. ***Play** the second part of the tape. Ss listen and locate five places on the map. **Check** Ss' answers around the class.*

(Livro B, p. 21)

Na Unidade 3, o autor explica a situação comunicacional e apresenta os passos a serem seguidos pelo instrutor. O texto também é

¹ A abreviação Ss equivale a palavra *Students*.

classificado como instrucional-programador e nele podemos destacar o uso do imperativo como estratégia discursiva.

*This telephone conversation practices describing houses and introduces adverbs and adjectives. 1. Books open. **Set** the scene: a telephone conversation between a realtor (or real estate agent) and a client. (In Canada and The United States, when people want to buy or rent a house or apartment, they normally contact a realtor – that is, a housing agent who has a list of available properties for sale or rent.) **Play** the first part of the tape. Ss listen. **Use** the tape to present the conversation line by line. **Explain** new vocabulary. **Encourage** Ss to read “between the lines”. Ss practice the conversation. **Encourage** them to use the “Look Up and Say”.*

*2. **Ask** Ss to write down two things they hear about the house. **Remind** them to write key words only. **Play** the tape once or twice. Ss listen. **Elicit** answers from the Ss.*

(Livro B, p. 29).

Na Unidade 4, percebe-se a recorrência da estratégia de apresentação da atividade através da explicação sobre a temática da lição e do conteúdo gramatical ensinado, para, na sequência, mencionar os passos a serem seguidos pelo professor com o objetivo de se obter sucesso na aplicação do exercício. Novamente, o imperativo é utilizado na escritura dos passos a serem seguidos pelo professor. Vejamos.

This exercise practices ordering food in a restaurant. It also introduces the past tense and the present perfect tense.

*1. **Set** the scene: two people are deciding what to order for an appetizer. **Explain** these vocabulary items: snails, garlic, fried brains, and appetizer (something to eat before the main dish is served).*

*If your Ss are unfamiliar with eating snails, **explain** that it is a popular dish in some European countries. **Point out** that have can mean eat (e.g., “I had them last time”). **Play** part 1 of the tape. Ss listen only. **Present** the conversation line by line. **Model** the correct stress and pronunciation. **Draw** attention to the final consonant sounds in these words: sounds, snails, thanks, please, brains and strange. Also **explain** that the expression “That sounds strange”! = “That’s really unusual”.*

*Ss practice the conversation in pairs. **Remind** them to use the “Look Up and Say” technique.*

*2. **Play** the second part of the tape and **ask** Ss to listen for the answers to the questions. They do not have to write anything down.*

Na Unidade 5, a estratégia de escritura se repete por meio da explicação inicial da atividade e do conteúdo gramatical que ela desenvolve. O texto continua sendo instrucional-programador, pois orienta o professor apresentando os passos que devem ser seguidos para a aplicação dos exercícios. O imperativo prevalece nas orientações dadas pelo autor ao professor. Vejamos.

This exercise giving advice and suggestions, and it introduces modal verbs.

Warm-up

*To lead into the topic of the conversation, **ask** Ss what is the cheapest way to travel long distances in a country. Then **explain** the word hitchhiking if necessary. **Ask** questions like these:*

Have any of you ever hitchhiked?

What do you think of hitchhiking? Why?

1. Books closed. **Ask** Ss to listen for answers to these questions:

Where does the girl want to go hitchhiking? What does her mother think of the idea? Who wants to go with her?

***Play** the tape once or twice and **check** Ss' answers.*

*Books open. **Play** the tape again. **Present** the conversation line by line. Then **ask** pairs of Ss to practice it using the "Look Up and Say" technique.*

2. Class activity

3. **Present** the questions and **encourage** Ss to give as much information as they can in their answers.

(Livro B, p. 46-47)

Considerações Finais

A escolha do uso do texto injuntivo por parte do produtor dos manuais do livro do professor, do ponto de vista discursivo, está ligada ao objetivo geral de fazer agir o seu interlocutor (provável professor de LI) numa determinada direção explicitada textualmente pelas explicações e passos recomendados nos manuais. Deve-se destacar que o dizer como agir está verbalizado por atos imperativos que podem apresentar uma ordem sobre o que se deve fazer, uma indicação de como fazer ou uma sugestão de como fazer. Nos manuais analisados, visualizou-se a recorrência no uso do imperativo na apresentação dos comandos a serem seguidos pelos professores, caracterizando o texto como instrutor-programador.

Conforme verificado, o uso do texto injuntivo no gênero manual do professor permite que o autor do texto gerencie as ações sociais e que estas sejam reconhecidas pelos clientes (professores), autorizadas e seguidas por estes.

A escrita do texto injuntivo nos manuais legitima socialmente o conhecimento do autor do manual que produz um texto orientando como o seu interlocutor deve agir para atingir um objetivo específico.

A relevância destas constatações reside na sua contribuição à compreensão do texto injuntivo em um gênero textual amplamente utilizado por professores de línguas. Estas questões demonstram que o trabalho com a linguagem deve ser entendido por meio dos processos de produção e recepção de textos vinculados às suas práticas discursivas.

Referências Bibliográficas

ADAM, J-M. Lês discours procéduraux. In GARCIA_DEBANC, Claudine. (Org.) **Langages**. Paris : Université de Lausanne, 2001. pp. 10-27.

BRONCKART, J.p. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

DIXON, P. Actions and procedural directions. In DIXON,P. **Coherence and grounding in discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1987.

HEURLEY, L. Du langage à l'action: le fonctionnement des textes

Procéduraux. In : GARCIA-DEBANC, Claudine. (Org.) **Langages**. Paris : Université de Lausanne, 2001. pp. 64-78.

LONACRE, R. E. **The grammar of discourse**. New York: Plenum Press, 1983.

MAGNO E SILVA, W. Tipos textuais no dizer do fazer. In: RAZKY, Abdelhak (et al) (Org). Moara. **Estudos linguísticos**. Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2004. pp. 65-77. n: 22.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. In : FREEMAN, A. & MEDWAY, P. (Eds.) **Genre and the new rhetoric**. London/Bristol, Taylor & Francis, 1994/1999a. pp. 67-78.

RICHARDS, J.C. **Interchange 2**. Teacher's edition. New York: Cambridge University Press, 2006.

ROSA, Adriana L. T. da. No comando a sequência injuntiva! In DIONISIO, A. P.; BESERRA, N. S. (Orgs.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. pp. 11-53.

SOARS, John and Liz. MARIS, Amanda. **American headway starter**. Teacher's book. New York: Oxford University Press, 2002.

Ensino de língua e semântica: uma questão de ambiguidade

André Luiz Gaspari Madureira

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre as práticas de ensino de língua em relação a um aspecto da linguagem: a ambiguidade. Para isso, foram verificadas algumas formas de sua abordagem, figurando especificamente em gramáticas normativas. Em seguida, procurou-se identificar uma possibilidade de tornar tal contato mais eficiente, considerando não apenas os sentidos provenientes da observação da relação ambígua que muitas vezes se instaura na linguagem, mas principalmente as formas de sua constituição. Para tanto, a análise linguística que permeia principalmente a Semântica Lexical se constituiu como o ponto de apoio ao ensino de língua, como um aporte teórico que fornece subsídios para o desenvolvimento de uma postura cada vez mais reflexiva sobre a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiguidade; Ensino; Semântica

ABSTRACT: The aim of this article is to reflect over the practices of language teaching in relation to an aspect of language: the ambiguity. For that, some ways of approaching were checked, taking into account the normative grammar rules. Later, a possibility to become such contact more efficient was analyzed closely by considering not only the different ways coming from the observation of the ambiguous relationship that most of the times is found out in the language, but mainly the structure of its composition. Therefore, the linguistic analysis that chiefly involves the Lexical Semantics became the core to the language teaching and the theoretical basis that provides support to the development of a more reflexive form on language.

KEY-WORDS: Ambiguity; Teaching; Semantics

Pensando as relações

Partindo do pressuposto de que o ensino de língua deve se constituir como um espaço de reflexão sobre a linguagem, e a semântica, um lugar de apreciação das variações na manifestação dos significados, pensar as relações passíveis de, nesse entremeio, serem traçadas torna-se, ao menos,

instigante. Mais que isso, cotejar essas duas áreas de constituição do conhecimento faz revelar certas nuances presentes no estudo de língua que comumente têm em si instauradas posições contraditórias que, por sua vez, dificultam uma abordagem mais reflexiva da língua no ensino, muitas vezes em prol da orientação estritamente normativa.

Como forma de imprimir um recorte cuja finalidade é discutir importantes questões sobre o ensino de língua, neste artigo procura-se enfatizar este aspecto que invariavelmente acarreta distintos efeitos de sentido nas mais inusitadas ocorrências da linguagem: a ambiguidade. Já no próprio título se têm sinalizadas as circunstâncias diversas de abordagem. Isso porque, se por um lado, o ensino de língua deve estar atrelado à semântica, propiciando um espaço para a reflexão acerca da instauração de efeitos de sentido; por outro, a ambiguidade, enquanto evento linguístico constante, se torna central para o ensino de língua, motivando um deslocamento fundamental de enfoque que parte da *norma* para o *significado*. Neste parâmetro, a reflexão sobre a ambiguidade ganha relevância ao se alicerçar na semântica enquanto parte da linguística, contribuindo com parâmetros técnicos para o enriquecimento do exercício de pensar a linguagem em sala de aula.

Para analisar aqui as diretrizes voltadas ao trabalho com o aspecto da ambiguidade, o primeiro passo é o de se verificar como se dá sua ocorrência em gramáticas normativas. Tal escolha se deve pelo fato de que comumente a gramática normativa é tida como o suporte elementar de professores de língua para lidar com a linguagem nas escolas de níveis Fundamental e Médio. Por isso, entende-se que esse material reflete a abordagem de base feita pelos professores, de modo geral, no tratamento do ensino de língua, sem evidentemente desmerecer a propriedade de alguns materiais didáticos que enriquecem a análise da linguagem, bem como a sensibilidade que certos professores possuem para perceber a forma de instauração de diferentes sentidos.

Em outro momento, após uma reflexão acerca do lugar ocupado pela semântica nos estudos linguísticos, passam a ser identificadas as formas de abordagem da ambiguidade nas gramáticas normativas escolhidas, no intuito de salientar, além das propriedades existentes nesses materiais, eventuais lacunas e/ou imprecisões no que diz respeito à postura reflexiva perante o aludido fenômeno linguístico. Para isso, aplicam-se alguns elementos da semântica (principalmente a lexical), por se apresentar como um aporte teórico que aborda com propriedade a questão do sentido em palavras e enunciados. No entanto, não se deve deixar de salientar a existência de muitas relações de sentido em torno da ambiguidade que ainda

não foram abordadas no campo semântico (principalmente por se tratar de um campo científico que se debruça sobre o sentido, objeto opaco, distante de ser totalmente recoberto), o que torna esse ambiente movediço e, além de tudo, propício a críticas e (re)formulações.

Gramática e ensino

Se as aulas de português forem pensadas enquanto prática escolar de linguagem, envolvendo sujeitos ativos e construtores de sentido em uma relação dialógica, será perceptível o distanciamento existente entre ensinar língua e ensinar gramática. Em uma relação constitutiva, na qual a coerência textual se revela não em sua preexistência na materialidade linguística, mas no trânsito entre interlocutores, considerando contextos mediatos e imediatos, o envolvimento com a linguagem se torna, antes de mais nada, um envolvimento sócio-político. Nesse ambiente, por sua vez, não há espaço para lidar com a língua congelando-a, determinando sua constituição mediante prescrições que não raro se isentam de pensá-la enquanto uso, em sua condição real.

No entanto, por mais que se procure transcender o ensino do uso normativo da língua, no Brasil há uma circunstância real que continua muito aquém da ideal. Isso porque, para a maioria dos professores (muitos sem um preparo adequado para lidar com essas questões, diga-se de passagem), a gramática normativa se configura no ambiente do saber como o cânone da língua portuguesa, imprescindível para a constituição litúrgica das aulas de português. É lá que se encontram todas as respostas, categoricamente apresentadas. É lá que os *erros* são discriminados (em ambos os sentidos!), e os acertos, determinados, prescritos. E que não se esqueça de se decorar o quadro das exceções, é claro.

É preciso, nesse momento, esclarecer que a sala de aula é um ambiente adequado para se ensinar, não só, mas inclusive, a língua padrão. Porém, o padrão não necessariamente se vincula ao normativo. Entende-se aqui por padrão a variante não estigmatizada da língua, o que nem sempre se assimila às determinações normativas, principalmente àquelas que denotam um arcaísmo próprio dessas gramáticas que se pautam em uma linguagem não tão próxima da que é hoje utilizada, distanciando-se do falante real, para lidar com um ideal que permanece no passado. E, de certa forma, é a realidade da língua em movimento que atesta sua dinâmica, seu caráter renovador, que a aproxima do social e a faz eternamente jovem. Sua própria existência encontra-se condicionada justamente por essa propriedade movente, de se adaptar às diversas circunstâncias, nos diversos tempos.

Em decorrência da necessidade de se estabelecer uma postura mais investigativa sobre a linguagem em sala de aula, muitas gramáticas normativas passaram a adquirir um caráter reflexivo, ainda que de forma tímida. Em algumas é possível até observar posicionamentos provenientes de estudos linguísticos, principalmente estruturalistas, como, por exemplo, com a utilização de conceitos saussurianos referentes a suas dicotomias, ou até mesmo de teorias funcionalistas. Todavia, nelas ainda se vê a concentração de observações pautadas em frases descontextualizadas, sem uma passagem substancial para o domínio do texto.

Para compreender melhor as variações de perspectivas presentes em diferentes gramáticas, bem como a tendência contemporânea de aproximar, como contribuição para o ensino de língua, alguns estudos linguísticos da sala de aula, torna-se fundamental observar como essas questões integram os textos desses compêndios. Nessa proposta, será possível, ainda, refletir sobre certos movimentos de observação linguística como forma de lançar mão de possibilidades voltadas a enriquecer a abordagem em sala de aula e de integrar o ensino de língua às próprias gramáticas, instituindo à docência um lugar de *interação* e de constituição dialógica, como sempre deveria ter sido.

Um lugar para a Semântica

Já se tornou lugar-comum a idéia de que a semântica está vinculada ao sentido, ao significado. Não é difícil encontrar pessoas que, ao se depararem com alguma questão inusitada a respeito da linguagem, despertam a corrente frase: *Isso é uma questão de semântica*. Partindo desse princípio, o que comumente se vê em boa parte das gramáticas é a mesma simplicidade conceitual sendo transportada para a prática de análise. É justamente aí que se instaura um sério percalço para a reflexão em sala de aula.

Nas gramáticas normativas, por seu caráter prescritivo, muitas vezes não se promove um espaço para a discussão acerca do sentido das palavras e dos enunciados. Outras vezes se tem incluída a semântica num ambiente restrito, abordando-a mediante a verificação de relações como as sinonímicas e antonímicas, de ambiguidades e principalmente de figuras de linguagem.

Nesse contexto, tem-se ora o sentido deslocado dos estudos gramaticais, cabendo ao professor atuar intuitivamente para suprir a necessidade de uma discussão mais esclarecedora em sala de aula; ora circunscrito a poucas relações que, por sua vez, ainda se instauram insertas em

uma proposta superficial, extremamente lacunar. É nesse ponto que aqui se insiste em pensar tais relações em um ambiente linguístico (no sentido científico do termo) no intuito de que, com as devidas adequações, a atuação docente receba elementos fundamentais para a constituição de um trabalho efetivamente reflexivo sobre a linguagem.

Mas para que se possa efetivar tal deslocamento, é necessário conhecer os movimentos que envolvem a constituição da Semântica no plano dos estudos linguísticos. É preciso compreender, acima de tudo, o porquê de, na linguística, a semântica se apresentar em uma dimensão muito maior do que na gramática. É preciso identificar o que torna esse estudo não mais normativo e circunscrito, e sim, elemento de um ambiente sinuoso, movediço, caracterizado pela plurivalência que lhe é inerente, bem como pela inconstância dos efeitos de sentido, possíveis ao se observar realmente a língua em uso, em movimento.

Desde a Antiguidade há relatos de escritores gregos e latinos que sinalizam sua admiração pela linguagem e por seus sentidos. As variações de significado ao longo do tempo, principalmente com a mudança da mentalidade pública, foram observadas não só por escritores, mas também por filósofos, cujas observações até hoje se refletem nos estudos linguísticos. Processos sinonímicos, polissêmicos e metafóricos, além da constante discussão acerca da natureza das palavras, são exemplos de relações para as quais a filosofia se voltava. Apesar disso, sua sistematização científica só se deu séculos depois.

Embora o sentido chamasse a atenção na Antiguidade, não se via, naquela época, uma necessidade de se criar um campo específico para seu estudo. Seus efeitos eram observados através de uma prática antiga e, até então, eficiente: a etimológica. A análise diacrônica que se pautava na busca pela origem das palavras, levando em consideração certas indagações sobre o significado, e as elucubrações filosóficas acerca do sentido na linguagem, parecem desempenhar, naquela época, um importante papel: o de dar conta das inquietações até então existentes acerca do significado.

Contudo, com o passar do tempo e com o surgimento, no século XIX, da filologia comparada e do movimento romântico, o quadro anterior começa a ser revisto. Os românticos, ao se fascinarem com situações inusitadas da linguagem para as quais não conseguiam auferir ilações, buscavam dirimir as dúvidas com os filólogos. Estes, por sua vez, nem sempre obtinham respostas plausíveis para as diversas ocorrências apreciadas, o que indicou a necessidade de se criar um campo específico para o estudo do significado.

Logo estudos que buscavam colocar o sentido no centro das verificações foram se desenvolvendo, a exemplo os do classicista Reisig, que instituiu a semasiologia como uma das divisões da gramática – juntamente com a etimologia e a sintaxe –, compreendendo-a como o lugar de estudo do significado. Todavia, os trabalhos de Reisig, segundo Ullmann (1964), ficaram confinados na Alemanha e apreciados por um grupo reduzido de formação clássica. Pela falta de um interesse geral pelo assunto e por a semasiologia não ter sido difundida pela Europa, esse momento ficou conhecido como *período subterrâneo*.

Algum tempo depois, Michel Bréal, percorrendo o mesmo caminho de Reisig, apresenta um artigo publicado em 1883, indicando as bases para a constituição da *nova ciência* denominada *semântica*. A percepção acerca da similaridade dos estudos anteriores, bem como das orientações para os estudos semânticos, é destacada por Ullmann (1964, p. 18), que a conclui desta maneira:

Conclui-se claramente deste passo que Bréal, tal como anteriormente Reisig, considerava a semântica como um estudo puramente histórico. Esta foi a orientação característica do tema ao longo da sua segunda fase: os estudiosos da semântica, na sua maioria, tiveram como princípio orientador a idéia de que a sua tarefa primordial era estudar as mudanças de significado, explorar as suas causas, classificá-las de acordo com critérios lógicos, psicológicos ou quaisquer outros e, se possível, formular “leis” gerais e investigar as tendências subjacentes.

Finalmente, no início do século XX muitos estudos semânticos, influenciados pelos trabalhos de Ferdinand de Saussure, tornam-se sincrônicos, deslocando-se de uma esfera diacrônica na qual se analisavam princípios gerais. Mediante tal ruptura, vários semanticistas preteriram da busca por tais princípios para se pautarem na observação de línguas particulares. Nesse momento em que a semântica ganha característica de ciência, buscando se coadunar com as necessidades positivistas da época, destaca-se a teoria dos campos semânticos, elaborada pelo estruturalista Jost Trier, o qual esboça uma tentativa inicial de introduzir na semântica alguns preceitos saussurianos. Estes, por sua vez, compreendem, de acordo com Ullmann (1964), uma terceira fase da semântica que, por revolucionar os estudos linguísticos, foi tida como a fase da *revolução copérnica* na linguagem.

A partir daí, inúmeros semanticistas começaram a produzir variados trabalhos acerca do sentido, propiciando o desenvolvimento de

diferentes correntes semânticas, marcadas pela inconstância conceitual dos termos *sentido*, *significado* e *significação*. A esse respeito, Marques (2003, p. 15-16) ratifica:

Não se tem em linguística uma resposta inequívoca para a pergunta ‘o que é significado?’. As respostas são múltiplas e divergentes. Os especialistas sequer conseguem concordar quanto à terminologia mais usual. Significado, sentido e significação recebem interpretações diferentes, que variam segundo as correntes de pensamento, a época, a teoria, os autores em que ocorrem, as finalidades ou a área de conhecimento em que são empregados.

Por esse motivo faz-se necessário, numa análise linguística, explicitar a corrente a partir da qual a análise irá se pautar. É preciso especificar o tipo de semântica para que se possa identificar qual perspectiva conceitual será abordada.

Para a análise da ambiguidade, aqui se decidiu partir de princípios da semântica lexical, vez que, por conta do objetivo pretendido, essa teoria fornece elementos proficientes para abordar o léxico em suas diversas orientações. Assim, com sua aplicação nas gramáticas escolhidas, possibilita-se identificar relações ambíguas vinculadas não só à duplicidade de sentido presente no léxico, mas também às diversas orientações de leitura em enunciados, de estruturas sintáticas, de aspectos contextuais, de variação no papel temático. Além dessas, outras mais são passíveis de ser estabelecidas em uma eventual análise. No entanto, por conta do limite peculiar a este gênero textual, o artigo, a observação se restringirá às relações sinalizadas anteriormente.

Ambiguidade nas gramáticas

A ambiguidade, tanto para semanticistas quanto para gramáticos, é tida como um fato linguístico que implica a ocorrência de duplicidade de sentidos, ou, como salientam Ilari e Geraldini (2006, p.57), a propriedade de “admitir interpretações (‘leituras’, diriam alguns) alternativas”. Para os semanticistas, enquanto fato, deve ser investigado, interrogado, analisado, o que implica ir além da observação de seus efeitos significativos, para se lançar em uma tarefa mais desafiadora: a de pensar sua constituição.

É bem verdade que, na busca por atender necessidades contemporâneas, algumas gramáticas tentaram se apresentar como um lugar

de reflexão a respeito da linguagem. Prova disso se dá com a publicação, por exemplo, da *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, produzida no final do século passado por William Roberto Cereja, com o objetivo de estudar “a língua portuguesa viva, isto é, a utilizada em suas variedades oral ou escrita, culta ou coloquial, formal ou informal, regional ou urbana, etc.” (CEREJA, 1999).

Ao avaliar o teor reflexivo imprimido à ambiguidade nesse material, verifica-se que esta é tida ora como recurso de construção – principalmente por se configurar como recurso de expressão em diversos textos –, ora como problema de construção – situando a diferença existente entre a linguagem escrita e a falada, vez que esta ocorre conjugada a uma série de elementos extralinguísticos, peculiares à oralidade, que auxiliam no direcionamento do sentido proposto, em detrimento daquela.

No entanto, a *reflexão* aí se encerra, esbarrando em uma prática constante em gramáticas normativas: a de se preocupar muito mais com a linguagem escrita do que com a oralizada. Uma teoria bastante plausível para a concentração do enfoque na língua escrita em certas gramáticas é a de que geralmente a escrita se constitui como a representação da fala, compreendendo, dessa forma, os elementos fundamentais da língua. Nessa perspectiva, pautar-se na escrita por si só já basta para verificar as peculiaridades da linguagem.

Só que, ao pensar a escrita como representação da fala, são silenciadas certas relações que as distanciam e que imprimem uma ordem própria a cada uma, porém, sem necessariamente opô-las. Para Marcuschi (2005, p.17), a escrita não pode ser pensada enquanto representação da fala, e argumenta a favor desse posicionamento:

Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.

Partindo daí, possibilita-se ao professor abordar os diferentes gêneros textuais, identificando aqueles que têm características mais próprias

da oralidade ou da escrita, e de refletir sobre suas diferenças e similaridades. Ao seguir essa diretriz, instaura-se um relevante posicionamento relativo ao ensino de língua, principalmente no sentido de considerar o gênero como uma entidade discursiva, presente na sociedade e imprescindível para a estabilização da comunicação, o que vai ao encontro dos anseios dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Uma gramática que se propõe lidar com a “língua portuguesa viva”, como a de Cereja, deveria considerar pelo menos algum aspecto de ambiguidade passível de ocorrer na fala. Uma boa atividade voltada a essa questão é a análise de ambiguidades de segmentação. Isso porque na oralidade não se costuma separar palavras. As frases normalmente são ditas em um encadeamento, como um todo homogêneo, sem separação palavra por palavra. Para Ilari (2001, p. 13), “a cadeia falada é passível de segmentações alternativas, orientando para a segmentação relevante em função do contexto”.

Em sua análise sobre esse tipo de duplicidade de sentidos, Ilari (2001, p. 17) percebe a constituição de novos significados de certas palavras que não existiriam sem essa realidade de segmentação alternativa no ambiente oral. Percebe, entre outras questões, que tal característica se apresenta como um recurso utilizado para a instauração do humor. Com base nisso, apresenta um pequeno glossário no qual estas (e outras) palavras ganham novos significados constituídos a partir do efeito da segmentação, aliado à criatividade:

Abreviatura – ato de abrir um carro de polícia
 Açucareiro – revendedor de açúcar que vende acima da tabela
 Alopatria – dar um telefonema para a tia
 Amador – o mesmo que masoquista
 Armarinho – vento proveniente do mar
 Aspirado – carta de baralho completamente maluca
 Assaltante – um “A” que salta

Na própria segmentação, há possibilidade de se abordar a diferença de leituras mediante a variação diatópica. Esse pode se configurar como um ponto de discussão acerca da multiplicidade de relações homônimas, decorrentes da variação existente na cadeia da fala, como salienta Cançado (2005, p. 65) na seguinte análise:

Podemos observar que as variações de pronúncia apontam para o fato de que nem todos os falantes possuem o mesmo grupo de homônimas. Por exemplo, em um dialeto caipira, a palavra *calma*,

pronunciada como *carma*, pode ser homônima da palavra *carma* (castigo). O que não ocorreria em nosso dialeto.

As variações que ocorrem na cadeia da fala com expressões do tipo *calma* e *carma*, decorrentes das peculiaridades do desenvolvimento linguístico em distintas regiões, e que sugerem uma relação de duplicidade de sentidos, podem estender o valor reflexivo da ambiguidade. Abordar variações desse tipo direciona a discussão para os aspectos informais, coloquiais da linguagem, propiciando outra reflexão sobre a língua, mas não menos relevante: a do preconceito linguístico (muito mais político do que se imagina).

No trecho “Durante o jogo, Lúcio deu várias caneladas em guilherme. Depois entrou o Pedro no jogo e ele levou vários empurrões e pontapés”, exemplo apresentado por Cereja (1999, p. 388) para analisar a ambiguidade enquanto problema de construção, a diferença entre escrita e fala chega a ser sinalizada, e o contexto é explorado da seguinte maneira:

Se o leitor do texto não assistiu à partida, terá dificuldade para compreender o texto e a intenção comunicativa do locutor, pois o texto é ambíguo. Afinal, quem levou empurrões e pontapés? Pedro, que entrara no jogo por último? E, no caso, quem o teria agredido? Ou foi Lúcio, que antes agredia Guilherme e, depois da entrada de Pedro, passou a ser agredido por este?

Se o interlocutor tivesse assistido ao jogo, certamente essa ambiguidade se dissiparia. E a intencionalidade do texto seria outra: em vez de informar, o texto teria como finalidade comentar. (CEREJA, 1999, p. 389)

Apesar de se remeter a um possível contexto para analisar o exemplo, a orientação fundamental, por sua vez, permanece silenciada. Se o enunciado foi mobilizado no intuito de enfocar o *problema* de construção, na realidade, não se vê orientação nem ao professor nem ao aluno para resolvê-lo. Não se verifica, no exemplo, o que propiciou a instauração da ambiguidade.

As leituras possíveis, nesse caso, são propiciadas por conta do que a semântica toma por *ambiguidade semântica*, instaurada pela presença de elementos endofóricos e/ou exofóricos. No trecho em análise, há a presença do termo endofórico *ele*, do tipo anafórico. Na análise do fragmento, não se sabe, em uma análise frástica, se o *ele* se refere a Lúcio ou a Guilherme.

Nesse sentido, ao identificar o que gera o *problema* de construção, a resolução é encontrada com maior coerência. Esse tipo de instrução permite ao professor orientar o aluno de forma não meramente intuitiva, no sentido de apresentar certas relações presentes na linguagem que podem ser percebidas mediante bases teóricas observáveis. Dessa maneira, passa-se a permitir que o aluno se sinta como um sujeito ativo na constituição do sentido, tendo maior segurança de sua interpretação.

Outra gramática bastante conhecida e que traz a questão da ambiguidade é a *Novíssima gramática da língua portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla. Nela, em detrimento da de Cereja, a ambiguidade é descrita exclusivamente como um “defeito da frase que apresenta duplo sentido” (CEGALLA, 2008, p. 264). Para tanto, apresenta os seguintes exemplos *comentados* em colchetes:

- a) Vencem os romanos os cartagineses. [quem vence?]
- b) Convence, enfim, o pai o filho amado. [quem convence?]
- c) Jacinto, vi a Célia passeando com sua irmã. [sua: de quem?]
- d) Em cidade pequena, a qualquer hora podem encontrar-se pessoas conhecidas. [pessoas se encontram ou podem ser encontradas?]

É certo que, em se tratando de constituição linguística com duplicidade de sentidos, os comentários não se fazem tão esclarecedores. Observando os exemplos a) e b), percebe-se uma singularidade em sua construção. Diferente dos outros, essas frases apresentam uma ambiguidade que se instaura não por conta de termos que, no co-texto, são passíveis de ter duplo sentido. Na verdade, é a disposição de certas expressões no texto que gera a ambiguidade. Se forem deslocados com propriedade, o sentido passa a ser direcionado. Assim, se na frase a) a expressão “os romanos” estiver anteposta ao verbo vencer, e na b) “o pai” anteceder o verbo convencer, não haverá leituras alternativas como antes. Por isso essa ambiguidade pode ser caracterizada como *sintática*. A estrutura sintática é o que possibilita a instauração de leituras alternativas. Nesse ponto, abordar esse tipo de ambiguidade significa imprimir uma aplicabilidade aos conhecimentos sintáticos, muitas vezes temidos pelos alunos.

Já no exemplo c), a instauração da duplicidade de sentidos ocorre de maneira diferente. Dessa forma, as distintas leituras não se dão por conta de uma relação sintática, e sim pela correferenciação (assim como ocorre em Cereja). No exemplo, há indeterminação do termo ao qual o elemento correferente se vincula. Não se pode determinar, de maneira

descontextualizada, se o *sua*, como elemento endofórico do tipo anafórico, é correferente de *Jacinto* ou de *Célia*. Segundo Cançado (2005, p.72), “as interpretações possíveis são atribuídas ao tipo de ligação entre os pronomes das sentenças”. Assim, a ambiguidade, nesse caso, é instaurada pela imprecisão a respeito do antecedente do pronome.

No último exemplo, a existência das possíveis leituras da frase d), por sua vez, não se assimila a nenhuma das outras maneiras anteriormente analisadas. A forma de a ambiguidade se instaurar aqui paira sobre a atribuição de papéis temáticos, vez que, por conta do fragmento “podem encontrar-se”, se instaura a possibilidade de a expressão “pessoas conhecidas” ser agente da ação ou não. Mas para compreender melhor tal procedimento, torna-se prudente observar como a noção de sujeito agente é concebida.

Nesta própria gramática, Cegalla (2008, p. 219) salienta que a voz do verbo “é a forma que este assume para indicar que a ação verbal é praticada ou sofrida pelo sujeito”. Mais adiante, salienta que o verbo está na voz ativa “quando o sujeito é agente, isto é, faz a ação expressa pelo verbo”. Entre os exemplos que apresenta, encontra-se o seguinte: “Os pais **educam** os filhos”.

Para este autor, o verbo está na voz ativa. No entanto, se a referida frase for analisada com um pouco mais de atenção, o que se perceberá, na verdade, é a presença de uma leitura alternativa. Caso a frase seja pensada no contexto contemporâneo, no qual muitos pais, por terem uma vida profissional agitada (ou por outro motivo qualquer), delegam às instituições de ensino a tarefa e educar os filhos, pagando por esse serviço, tal categorização da voz verbal fica comprometida. Nesse contexto, os pais não realizam a “ação expressa pelo verbo”, que é a de *educar*, e sim tornam-se beneficiários desse *serviço*. Os pais, a partir dessa leitura, passam de papel temático de *agentes* para o de *beneficiários*, modificando a atribuição da voz verbal.

Essas questões acerca da constituição da ambiguidade se apresentam como fundamentais para compreender as diferentes maneiras de sua instauração. No entanto, como se pôde ver, permanecem ocultas em certas gramáticas normativas, ainda quando se propõe reflexivas.

Considerações finais

Como se pode constatar, as reflexões apresentadas, apesar de sua brevidade, fornecem elementos para o aprimoramento da postura do aluno sobre a linguagem. No entanto, percebe-se que não é incomum vê-las

silenciadas em gramáticas normativas, as mesmas que apresentam a ambigüidade como problema de construção, mas que não fornecem uma instrução eficiente para saná-lo.

O propósito maior aqui é o de chamar a atenção para a necessidade de se (re)pensar o ensino de línguas e de gramática nos níveis Fundamental e Médio para atender a uma necessidade que a cada dia se acentua: a de formar leitores e produtores de texto críticos. A sugestão que aqui se apresenta é a de buscar subsídios que forneçam possibilidade de mitigar os efeitos de uma prática de ensino normativo, sem, no entanto, deixar de considerá-lo.

O que se questiona não é a permanência do ensino da gramática nas escolas, mesmo porque nela se encontram informações fundamentais para a apreensão da variante padrão. Na verdade, a busca é para se ampliar os horizontes de percepção dos fatores da linguagem, a partir de elementos eficazes para o desenvolvimento de uma postura reflexiva que venha a transcender o aspecto intuitivo, fornecendo mecanismos práticos para o enriquecimento da atividade docente acerca da linguagem.

Dessa maneira, espera-se que, mediante fundamentos da semântica, seja possível fomentar estratégias eficazes para a construção de verdadeiros leitores críticos que se mantêm sempre em uma postura não de reprodutores de informações irrefletidas. Na verdade, espera-se que tais orientações, sendo postas em prática, auxiliem na constituição de sujeitos dialógicos, construtores da produção de sentidos, efetivamente ativos na constituição do saber.

Referências Bibliográficas

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CEGALA, Domingos Pachol. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, William Roberto. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 1999.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 4. ed. Trad. J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

Dados dos autores

André Luiz Gaspari Madureira

Prof. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, Mestre e Doutorando em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos da Análise do Discurso (NEAD).

Carla Callegaro Corrêa Kader

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). Atualmente é professor Assistente do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW/UFSM). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino, leitura e produção textual, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua inglesa e portuguesa, leitura, produção textual, gênero textual, análise do discurso, tradução e metodologia científica.

Cristiane Fuzer

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (2008). Atualmente é Professora Adjunta no Departamento de Letras Vernáculas e professora pesquisadora na UFSM. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Linguística e EAD, com ênfase em: Estudos Gramaticais e do Texto, Linguística Aplicada e Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Gêneros Textuais, Gramática Sistêmico-Funcional e Linguística Forense.

Daniele Blos

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora de Língua Inglesa da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, atuando na Unidade Oswaldo Cruz, no Ensino Fundamental, 4as e 5as séries do currículo bilíngue.

Edleide Santos Menezes

Mestranda em Linguística Aplicada-UnB-DF/Brasil. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura e Ensino Comunicacional de Línguas; Espanhol como LE, português como LM, LE/L2; Linguística Aplicada.

Eliane Santos Raupp

Mestre em Linguística Aplicada - UEM (2002). Atualmente é professora colaboradora do Curso de Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa e professora assistente do Curso de Pedagogia na Faculdade Santa Ana. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: aspectos psicolinguísticos da leitura, produção textual e ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Elisa Cristina Lopes

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professora adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino da literatura; Relação literatura e leitura, Escola e literatura; Formação de leitor.

João Luis Pereira Ourique

Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2007). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas - UFPel - e professor colaborador do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Atua nas áreas de Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Comparada e Ensino de Literatura. Dentre os temas recorrentes de discussão e pesquisa estão as relações entre regionalidade e regionalismo, a ideologia, a crítica ao autoritarismo, a formação cultural e a identidade na região do Prata.

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006). É docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na Faculdade de Educação, atua nos cursos de graduação e na pós-graduação. É autora e co-autora de vários capítulos de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais sobre educação, principalmente no âmbito da formação de professores, e sobre metodologias de trabalho, relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. É pesquisadora do CNPq e suas principais publicações e projetos de investigação versam sobre aprendizagem auto-regulada, estudo colaborativo, monitoria/tutoria.

Marlene Durigan

Doutora em Letras Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995). Atualmente é docente do Centro Universitário da Grande Dourados. Tem experiência na

área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa Descrição e Análise Linguística Leitura e Produção de Textos. Atuando principalmente nos seguintes temas: estratégias narrativas, categorias verbais, leitura.

Mary Neiva Surdi da Luz

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Atualmente é professor titular da Universidade Comunitária Regional de Chapecó e cursa doutorado na Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Linguística e Ensino de Línguas, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, ensino de línguas, leitura, metodologia e literatura.

Michele Salles El Kadri

Mestranda do Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina. Bolsista da CAPES. Atua na área de Linguística Aplicada e Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeira. Representante da APLIEPAR (Associação de professores de Língua inglesa do Paraná – setorial Londrina).

Rafael Munhoz

Graduando em Letras Português/Francês da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Crítica Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica literária, história literária, teoria literária, gêneros textuais, tipos textuais.

Rejane Flor Machado

Doutor em Letras - Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000). Desempenha função de professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e produção de textos - metodologia de ensino - semântica argumentativa - texto argumentativo - argumentação.

Telma Gimenez

Doutora pelo departamento de *Linguistics and Modern English Language* da *Lancaster University*, Inglaterra. Realizou também estágio na *Kettering Foundation*, Estados Unidos, onde desenvolveu estudos sobre escola pública e democracia. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, onde atua no programa de Pós-graduação em Estudos da

Linguagem orientando pesquisas no campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores e na graduação orientando estagiários em Prática de Ensino de Inglês.



Editora e Gráfica Universitária
PREC - UFPel