

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Cleide Inês Wittke (Org.)



Obra publicada pela Universidade Federal de Pelotas

Reitor: Prof. Dr. Antonio Cesar Gonçalves Borges
Vice-Reitor: Prof. Dr. Manoel Luiz Brenner de Moraes
Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Prof. Dr. Luiz Ermani Gonçalves Ávila
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. Roberta Trierweiler
Pró-Reitor de Infra-Estrutura: Mario Renato Cardoso Amaral
Pró-Reitora de Assistência Estudantil: Assistente Social Carmen de Fátima de Mattos do Nascimento

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Carla Rodrigues
Prof. Dr. Carlos Eduardo Wayne Nogueira
Profa. Dra. Cristina Maria Rosa
Prof. Dr. José Estevan Gaya
Profa. Dra. Flavia Fontana Fernandes
Prof. Dr. Luiz Alberto Brettas
Profa. Dra. Francisca Ferreira Michelin
Prof. Dr. Vitor Hugo Borba Manzke
Profa. Dra. Luciane Prado Kantorski
Prof. Dr. Volmar Geraldo da Silva Nunes
Profa. Dra. Vera Lucia Bobrowsky
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: Prof. Dr. Volmar Geraldo da Silva Nunes
Gerência Operacional: Carlos Gilberto Costa da Silva

Impresso no Brasil
Edição: 2009
ISBN : 0102-9576

Dados de Catalogação na Fonte Internacional:

CADERNO DE LETRAS / Faculdade de Letras. Universidade Federal de Pelotas.
Pelotas, 2010. n. 16 (2010, p. 001- 155).

ISSN 0102-9576

Título da capa: Estratégias de leitura e perspectivas críticas
Org. por Cleide Inês Wittke

1. Letras - Periódicos. 2. Metodologia do Ensino. 3. Literatura. 4. Linguística. 5.
Formação do leitor 6. Leituras críticas I.Wittke, Cleide Inês.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Cleide Inês Wittke (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

Luís Isaiás 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

Cleide Inês Wittke – UFPel

Elena Palmero – FURG

Evelyne Dogliani – UFMG

Gilvan Muller de Oliveira – UFSC

Isabella Mozzillo – UFPel

João Luís Pereira Ourique – UFPel

João Manuel dos Santos Cunha – UFPel

Jorge Campos – PUCRS

Luís Ernesto Behares – UR – Uruguay

Marcia Ivana de Lima e Silva – 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, diagramação e preparação dos originais:

Gabriel Felipe Pautz Munsberg

Henrique Olson

João Luís Pereira Ourique

Lua Gill da Cruz

Luiza Andrade Luz Nogueira dos Santos

Virgínea Novack Santos da Rocha

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

Impressão: Editora e Gráfica da UFPel

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Estratégias de leitura e perspectivas críticas

Cleide Inês Wittke.....9

A leitura *online* e o letramento digital a partir dos novos estudos do letramento

Jossemar de Matos Theisen.....13

Problemas de compreensão leitora: Um desafio constante aos professores de língua

Marisa Fernanda Pegoraro Brisolara.....27

Perfil do curso de Letras: Formar um professor pesquisador e reflexivo

Cleide Inês Wittke.....51

Um estudo sobre a interface entre a aquisição da linguagem e a enunciação

Jones Neuenfeld Schüller

Gabriela Tornquist65

A teoria da atividade aplicada na aula de espanhol

Luiza Machado da Silva.....81

Os estereótipos culturais nas ciências da linguagem

Isandréia Giroto dos Santos101

De penas e de chumbo: Caio Fernando Abreu e o contexto dos anos 1970

Simone Xavier Moreira.....119

Maria Adélia, A falta de Tabaré: o diálogo entre a literatura, o futebol e a sociedade na obra de Aldyr Garcia Schlee

Alexandre Antonio Ramos Maciel137

APRESENTAÇÃO

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Cleide Inês Wittke
(Organizadora)

Partindo do princípio de que o ensino de língua, tanto da materna quanto de estrangeiras, e também de literatura, constitui-se em uma prática social e diz respeito não somente a conteúdos, mas também a questões cognitivas, culturais, contextuais e identitárias, a presente edição da revista *Caderno de Letras* tem como objetivo proporcionar leituras que estimulem reflexões sobre estratégias de ação que possam qualificar tanto a prática docente quanto os efeitos da aprendizagem no uso da língua. Nesse contexto, os oito artigos publicados problematizam e apontam sugestões no que tange a estratégias voltadas à prática de leitura, de escrita, de letramento digital, de aquisição da linguagem, de atividades lúdicas, de exploração de artefatos culturais, de concepções e representações do outro, bem como a interpretação crítica de textos literários inseridas em contextos históricos e culturais autoritários e de entrecruzamentos culturais.

No primeiro artigo, intitulado *A leitura online e o letramento digital a partir dos novos estudos do letramento*, Jossemar de Matos Theisen tece reflexões com base nos estudos atuais sobre o letramento, tendo como foco as novas práticas sociais de leitura e de escrita que tais abordagens exigem dos sujeitos, em diferentes instâncias sociais. Além disso, a autora problematiza sobre a importância do letramento digital e da leitura *online* no ensino e aprendizagem de língua materna, no ambiente escolar. Na sequência e também preocupada com o ensino da leitura na escola, a professora Marisa Brisolara, com seu artigo *Problemas de compreensão leitora: um desafio constante aos professores de língua*, investiga o nível de proficiência em leitura em uma quinta série de uma escola municipal do Capão do Leão. Brisolara desenvolve seu estudo a partir de um questionário adaptado com base nos modelos de provas aplicadas por instituições nacionais (SAEB) e internacionais (PISA), cujo objetivo é identificar o nível de leitura dos alunos, para, posteriormente, apresentar

soluções aos problemas encontrados, principalmente no caso da avaliação efetuada no contexto brasileiro.

Ainda no campo do ensino e levando em conta a atual realidade social em que vivemos, Cleide Wittke direciona seus questionamentos não especificamente à atuação do professor de língua no ensino básico, mas, antes disso, ao processo acadêmico que habilita o futuro professor a atuar nessa área. Com o título *Perfil do Curso de Letras: formar um professor pesquisador e reflexivo*, a professora tece uma reflexão teórica, tendo como base experiências práticas adquiridas através de um projeto de pesquisa desenvolvido com acadêmicos de Letras da UFPel, voltado a professores de língua em serviço, na rede local do ensino público. O estudo fundamenta-se em princípios norteadores dos PCNs e também nos trabalhos dos estudiosos da linguagem que questionam tanto o objeto de estudo quanto a metodologia mais adequada a ser trabalhada nos Cursos de Letras. No entender da autora, a Universidade tem o compromisso de preparar o professor de língua para que ele trabalhe com o texto, abordando as unidades básicas do ensino de língua, ou seja, através de estratégias de leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. Wittke sugere que, por meio de pesquisas, pela realização de projetos e através do diálogo com o professor em serviço, será possível efetuar as mudanças necessárias para melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

Seguindo a perspectiva dos estudos sobre a linguagem, mas interessados especificamente em questões que dizem respeito à aquisição da língua pela criança, Jones Schüller e Gabriela Tornquist direcionam seus estudos na tentativa de estabelecer uma interface entre o processo de aquisição da linguagem e a perspectiva teórica enunciativa. Tendo como base o modelo proposto por Silva (2007), ancorado na teoria de Benveniste, os professores Jones e Gabriela realizam um estudo a partir de recortes enunciativos da fala de uma criança que foi acompanhada longitudinalmente, no período de seis meses, levando em conta também a fala do adulto que interagia com ela. Com a análise dos dados, puderam constatar que a criança apresenta singularidade em sua fala com relevância para a intersubjetividade presente na mesma, fato que coloca a criança como sujeito ativo na constituição do ato enunciativo, na aquisição da linguagem, através da interlocução que é delimitada entre os envolvidos no processo.

No quinto artigo, sob o título *A teoria da atividade aplicada na aula de espanhol*, a professora Luíza Machado da Silva, com o objetivo não só de divulgar a Teoria da Atividade, mas também de mostrar o quanto

ela pode ser produtiva no ensino de espanhol, propõe uma atividade que envolve um artefato cultural próprio da região sul: o chimarrão (neste caso, a roda de chimarrão funciona como artefato mediador do ensino e aprendizagem de espanhol). A proposta baseia-se em conceitos de identidade e de cultura, com vistas a compreender as complexas tessituras do ser humano que necessita, constantemente, transpor diferentes fronteiras, inclusive nas aulas de línguas estrangeiras.

Já no sexto artigo, intitulado *Os estereótipos culturais nas ciências da linguagem*, Isandréia Giroto dos Santos se dedica a refletir sobre o ensino de língua estrangeira e suas implicações no que tange à concepção social do outro, a qual se propaga por meio de representações individuais e coletivas, passando pelo processo de estereótipos. Por entender que os estereótipos atuam na construção dos sentidos, a autora defende que eles devem ser foco de interesse no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira, aqui, no caso, da língua francesa. Nesse contexto, a professora Isandréia busca investigar a noção de estereótipo e termos afins, tais como noções de identidade e alteridade, além de mostrar a complexidade dos estudos dessa natureza. A autora foca sua reflexão nos estereótipos, tendo como base os trabalhos de Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot, estudiosas que desenvolveram a noção de estereótipo e de outros termos ligados a esse campo semântico, nas variadas disciplinas das ciências da linguagem.

Simone Xavier Moreira, no artigo *De penas e de chumbo: Caio Fernando Abreu e o contexto dos anos 1970*, discute os contos *Gravata*, *Ascensão e queda de Robhéa*, *manequim & robô*, *Creme de alface* e *Além do ponto*, da autoria de Caio Fernando Abreu evidenciando as narrativas como fruto de um período de intensa repressão e violência. Partindo das reflexões de Walter Benjamin, Moreira destaca o momento único e singular da percepção de mundo presente na obra de Caio F. A preocupação do escritor com o seu momento histórico evidencia, segundo Moreira, “um Brasil que passava por mudanças radicais, a um tempo de extrema repressão e violência, de esmagamento dos direitos individuais, deixando-nos em seu trabalho um retrato do mundo em que vivia”.

Discutir os contos de Aldyr Garcia Schlee presentes no livro *Contos de futebol* é o objetivo do artigo de Alexandre Antônio Ramos Maciel. Sob o título de *“Maria Adélia e A falta de Tabaré”: o diálogo entre a literatura, o futebol e a sociedade na obra de Aldyr Garcia Schlee*, Maciel se propõe a discutir a imagem do futebol e de sua forte presença na formação cultural

no contexto da fronteira entre Brasil e Uruguai. Esse entrecruzamento de culturas – algo constante na produção de Aldyr Garcia Schlee – é explorado e aprofundado para que o dinamismo dessas relações possam ser percebidas e discutidas na perspectiva do que o autor denomina como “contrabando cultural”, salientando as construções identitárias e os processos em que se aproximam e se distanciam. Sem esquecer a temática que une os contos, Maciel enfatiza o que transcende à prática do esporte, destacando sua inserção no espaço fronteiriço e as problemáticas histórico sociais que podem ser discutidas e percebidas a partir das narrativas selecionadas.

Agradecemos aos autores que disponibilizaram seus trabalhos e esperamos que a publicação oportunize uma maior interlocução entre os interessados nas temáticas aqui apresentadas, colaborando para o desenvolvimento de pesquisas afins.

A LEITURA *ONLINE* E O LETRAMENTO DIGITAL A PARTIR DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Jossemar de Matos Theisen

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões teóricas sobre os Novos Estudos do Letramento (NLS). Dentro desse contexto, enfatiza-se o letramento digital e a leitura *online*. As abordagens mais recentes dos letramentos têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, de escrita e do uso da língua/linguagem. Refletir sobre os letramentos torna-se instigante, uma vez que as práticas de ensino necessitam atender o contexto dos seus aprendizes, construindo uma aprendizagem significativa, uma vez que o letramento digital e a leitura *online* estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, de forma direta ou indiretamente. Assim, a leitura *online* pode oferecer ao leitor uma abertura infinita de janelas para o conhecimento, uma pluralidade de navegações, conduzindo o ato de ler a resultados imprevisíveis.

Palavras-chave: Letramentos, Letramento digital, Leitura *online*.

Abstract: This article aims to present some theoretical reflections on the New Literacy Studies (NLS). In this context, the emphasis is on computer literacy and online reading. The most recent approaches to literacies have pointed to the heterogeneity of the social practices of reading, writing and language use / language. Reflect on the literacies becomes intriguing, since teaching practices need to address the context of their learners, building a meaningful learning, since the digital literacy and online reading are increasingly present in daily life, so directly or indirectly. So, online reading can offer the reader an infinite opening windows for knowledge, a plurality of navigation, the act of reading leading to unpredictable results.

Key-words: Literacy; Digital Literacy; Reading Online.

INTRODUÇÃO

A inserção das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no cotidiano da sociedade atual vem transformando diversos de seus setores, modificando formas de pensar, de comunicar e de entender o processo de ensino e aprendizagem. Um dos pontos dessa mudança é a

velocidade com a qual as informações e os conhecimentos se propagam. Isso porque não mais existem *os donos do conhecimento*, uma vez que todos podem ter acesso à informação, realizando, por exemplo, uma pesquisa na web sobre diferentes assuntos de acordo com suas necessidades. No entanto, para a realização de tal tarefa, as pessoas necessitam estar inseridas em diferentes práticas de letramentos, as quais vão proporcionando essa interação, conforme a demanda e a necessidade de cada um.

Os primeiros estudos sobre letramentos focalizavam apenas as habilidades de saber ler e escrever em âmbito individual, mas atualmente essa definição vai muito além desse processo. Pode ser considerado um sujeito letrado quando estiver inserido em diferentes práticas sociais e atuar dentro das mesmas. Diante das mudanças que acontecem cada vez mais aceleradas na sociedade contemporânea, segundo Soares (2002) “ser letrado não é um estado que se alcança, mas um processo contínuo, no qual alguém se encontra para adquirir diferentes ferramentas e aprendizagens”. Assim, surgem os Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos, que permitem a inserção das múltiplas linguagens produzidas na era digital. Nesse âmbito, pode-se enfatizar que a tela do computador, enquanto espaço de escrita e de leitura, traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também a novas maneiras de ler e de escrever.

O universo digital e hipermodal permite que o ato de ler seja uma construção de sentido, independentemente da maneira e do suporte em que o leitor realiza essa prática. À medida que lê, o leitor ganha eficiência, velocidade e versatilidade de acordo com os gêneros textuais que lhes são apresentados; com isso, torna-se possível a compreensão dos novos suportes de leituras que surgem, como é o caso da leitura *online*. Este artigo, nesse sentido, aborda inicialmente um percurso sobre a origem do termo letramento e sua evolução para os Novos Estudos do Letramento; em seguida, aborda sobre Letramento digital e leitura *online*, sob uma perspectiva hipertextual; e, por último, a parte das considerações finais.

LETRAMENTO: ORIGEM, CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS

No Brasil, o termo letramento integra os estudos de especialistas das áreas de educação e de linguística desde os anos 80. Na década de 90, a autora Angela Kleiman publica o livro *Os significados do Letramento e*,

depois, a autora Magda Soares publica o livro *Letramento: um tema em três gêneros*. As duas obras trazem contribuições, reflexões teóricas e metodológicas acerca do processo que consiste no letramento. O termo letramento (*'literacy'*, em inglês) surge com o objetivo de designar as práticas sociais de leitura e de escrita, diferentes daquelas práticas de ler e escrever, resultantes do processo de aprendizagem do sistema da escrita (alfabetização). Nesse contexto, letramento pressupõe o domínio das habilidades de escrita e leitura para uma participação efetiva nas práticas sociais, sejam elas no trabalho, na escola, nas instituições religiosas, ou de outras naturezas.

Pode-se destacar que o termo letramento surgiu no Brasil quando se buscou compreender por qual motivo apenas o aprendizado da leitura e da escrita não eram mais suficientes para a plena inserção social. Não bastava somente saber ler e escrever; era preciso apropriar-se de diferentes textos para agir em práticas sociais distintas. Dessa forma, o conceito de letramento amplia o de alfabetização, vai além do que Soares (1998, p. 48) abordava sobre letramento: “É a capacidade de decodificar o código gráfico, de se apropriar do código alfabético, de aprender a ler e escrever”, esse processo retrata apenas o estágio da leitura e da escrita. Já a pesquisadora Kleiman (2004) destaca que a alfabetização está ligada a *competências individuais* e relacionada à escolarização. O termo letramento, por sua vez, estuda práticas sociais e culturais dos grupos que utilizam a escrita e a oralidade. Cabe destacar que essas práticas diferem dependendo do contexto e do momento histórico.

O letramento pode ser definido como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2004). Com base nas discussões abordadas sobre letramento por essas autoras brasileiras, fica claro que alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, limitando-se a isso. Já letrado é aquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, dos mais variados gêneros e temas. Portanto, pode-se considerar que é um processo contínuo de apropriação de textos, que engloba a alfabetização.

O processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não tem a simples finalidade de preparar o estudante para a realidade na qual se insere. Também vale enfatizar que letramento não é um método, pois se inicia muito antes da alfabetização; ou seja, começa quando uma pessoa passa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. Como afirma Freire (1989, p.19), “[...] A leitura do mundo precede

a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Nesse sentido, se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, um indivíduo pode ser letrado, mas nem sempre alfabetizado. Por exemplo, um adulto, mesmo não sabendo ler e escrever, pode pedir a alguém que escreva por ele ao ditar uma carta, pode pedir a alguém que leia a carta recebida, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus, etc. Essa pessoa não sabe escrever e não sabe ler, mas já conhece as funções da escrita e da leitura. Segundo Soares (2000), essa pessoa é analfabeta, mas é, de certa forma, letrada. O mesmo acontece com crianças ainda não alfabetizadas. No entender da autora Magda Soares (2000, p.34), “Uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita”.

Da mesma forma que é possível ser letrado e não ser alfabetizado, um indivíduo pode ser alfabetizado, mas não conseguir desenvolver diferentes práticas de letramentos. Ele é capaz de ler e escrever, porém não possui desenvolvimentos para práticas que envolvem a leitura e a escrita: não lê revistas, jornais, manuais, extratos bancários, etc., ou seja, apresenta grande dificuldade para interpretar textos, como também pode não ser capaz de escrever atas de reuniões, relatórios, dentre outros. Após essa reflexão inicial sobre a origem do termo letramento, principalmente no Brasil, o presente artigo passa a abordar sobre os Novos Estudos do Letramento que discutem a leitura e a escrita sob de uma perspectiva sociocultural.

OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO (NLS)

Os Novos Estudos do Letramento (NLS) estão relacionados a determinadas práticas sociais específicas. Segundo Street (2003), existem várias práticas sociais em diferentes contextos, e, por isso, o termo letramento (no singular) passaria a ser escrito e usado como letramentos (no plural). Desde então, surgiram expressões tais como o letramento acadêmico, o letramento midiático, o letramento jurídico, o letramento eletrônico, o letramento visual, o letramento crítico, o letramento digital e outros mais. Também os autores que seguem a linha do *New London Group* (1996) usam o termo *multiletramentos*, o qual aborda a leitura e escrita em uma perspectiva que vai além da linguagem verbal, por usar outros recursos semióticos multimodais.

A linha de estudos dos Novos Estudos dos Letramentos considera o letramento não como a aquisição de habilidades, mas como

prática socialmente situada, construída, significada e negociada. Essa abordagem sociológica de letramentos é baseada em estudos etnográficos, ou seja, os efeitos do letramento mudam conforme variam os contextos sociais – acaba-se levando ao reconhecimento da ocorrência de múltiplos letramentos, que são analisados a partir de eventos de letramento que ocorrem dentro de diversas práticas letradas (STREET, 2003).

Outros teóricos que enfatizam os Novos Estudos do Letramento (GEE, 2004; DIONÍSIO, 2007; FISCHER, 2007) consideram leitura e escrita situadas em práticas sociais específicas e definem letramento como um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto (DIONÍSIO, 2010). Por ser a leitura uma prática de letramento, por essa constituir-se como um elemento cultural que ultrapassa a decodificação e se estende no decorrer de toda a vida dos indivíduos, essa prática é entendida como prática(s) de leitura no plural (VÓVIO, 2007).

Ge (2004) destaca que quando um sujeito entra em contato com novas linguagens sociais, ele faz uso de diferentes traços identitários, assume papéis distintos para cumprir as diferentes funções sociais. Com esse processo passa a utilizar um *Kit*¹ de identidades, o qual está relacionado com os modos de se expressar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, valorizar, sentir e usar diferentes ferramentas e suportes tecnológicos, com o objetivo de estar integralmente situado em determinadas práticas, daquele contexto social. Nessa perspectiva, defendemos, assim como Monte Mór (2007), “que o letramento crítico pode ocorrer dentro da sala de aula, os alunos precisam da oportunidade de se engajar no uso significativo do letramento, ou em outras palavras, usar o letramento em formas que se relacionem com seus interesses e necessidades”.

Alguns autores dos Novos Estudos sobre Letramentos chamam a atenção à expressão *Meaning making*, de Kress (2010), autor que defende a importância da construção de sentidos pelos alunos quando se trata de atividades relacionadas à leitura e à escrita. Para Monte Mór (2012, p. 173), “um dos objetivos dos estudos sobre novos letramentos e a formação de alunos e professores se define pela compreensão a respeito do sentido que são construídos pelos graduandos”. Tais oportunidades são essenciais aos alunos para começarem a refletir sobre como e para

¹ Kit pode ser entendido com um conjunto, uma coleção de identidades para atuar em diferentes contextos sociais.

quais fins os textos são construídos, levando a uma aprendizagem significativa.

Segundo Kress (2010), os textos constroem *posições de sujeito* e *posições de leitor*. Os textos permitem que os sujeitos sejam representados e construídos no mundo e também posicionam e constroem leitores modelo. Além disso, os textos retratam uma visão dos leitores do mundo e as condições de ler e de interpretar esse mundo, retratando-o de forma particular. Pode levar à construção de um leitor acrítico, aquele considerado *o sem poder*, por não ter conhecimento desses processos e dispositivos, mas também de um leitor crítico, aquele que tem poder – é empoderado e capaz de utilizar uma gama de técnicas linguísticas para moldar seus textos. Monte Mór (2012) destaca o quanto é importante o trabalho de letramento crítico como prática de leitura e escrita, via produções, uma vez que pode ajudar a estimular os alunos a refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos, provocando mudanças significativas.

A autora Zavala (2010) defende que o ambiente acadêmico deva ser um espaço democrático e enfatiza a necessidade de ter meios que possibilitem a inserção de todos os acadêmicos de maneira adequada. O argumento é que estudantes de diferentes classes sociais e faixas etárias chegam à universidade e não condizem com as expectativas do ensino superior. A universidade precisa encontrar uma forma de conseguir incluir esses alunos, pois há relatos de que os professores cobram atividades de todos os estudantes da mesma forma. Percebe-se que a universidade não está considerando a identidade trazida pelos alunos, conforme destaca Gee (2004). Também, nesse mesmo viés, Luke (1994) e Street (2002) enfatizam que em vez de identificar competências em letramento superior como um conjunto 'básico', é preciso trabalhar de modo que os alunos possam adquirir essa visão, considerando a natureza social do letramento em termos de ideologias, relações de poder, valores e identidades.

Seguindo essa linha de identidade e de Discurso de Gee (2005; 2001) sobre os estudantes universitários, Fischer (2008) defende que o letramento característico do domínio acadêmico refere-se a diferentes formas de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são características do meio social em que o sujeito viveu e traz consigo. Os alunos, quando são envolvidos em práticas de letramento acadêmico, não só se apropriam e desenvolvem novas formas de pensar, mas também assumem novas formas de ser. Pois as atividades de leitura e escrita –

letramentos - envolvem práticas culturais e sociais, e variam dependendo do contexto particular e do momento em que elas ocorrem.

A admissão no ensino superior exige dos estudantes uma série de novas capacidades e também uma nova postura, traços identitários em relação a como administrar as práticas de leitura e escrita. De um modo em geral, pode-se inferir que as pessoas realizam ou desenvolvem o hábito da leitura e da escrita, em conformidade com suas necessidades e situações sociais em que estão inseridas. Isso porque ler e escrever não são apenas atividades de mera decodificação, é preciso compreender o uso dessas habilidades em situações no dia a dia, o que ressalta a importância de desenvolver práticas com os estudantes para que eles adquiram a capacidade de conseguir utilizar o discurso acadêmico como uma prática social. A transposição da aprendizagem acadêmica para a prática é um desafio e necessita investigar como os alunos estão realizando a caminhada de aprendizagem, no decorrer de sua formação acadêmica.

REFLEXÃO ACERCA DO TERMO LETRAMENTO DIGITAL

O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que vai para além do domínio de *como* se utiliza essa tecnologia; sendo necessário se apropriar do *para quê* utilizar essa tecnologia. Por letramento digital entende-se a capacidade que tem o indivíduo em responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e a escrita no meio digital. Para interagir de modo eficiente, o usuário necessita dominar uma série de ações específicas próprias desse meio, a maioria delas envolvendo a língua escrita. Ser letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num formato relativamente novo - em hipertexto -, tendo como suporte o ambiente digital.

As afirmações anteriores foram baseadas em algumas reflexões teóricas, as quais se desdobram de acordo com a reflexão individual de cada autor e teórico sobre o tema no decorrer deste texto. Primeiramente, Soares (2002) fala da introdução de novas práticas sociais de leitura/escrita propiciadas pelo computador e pela internet. Esse momento de inserção torna-se privilegiado, pois permite captar o estado ou condição que está se instituindo, possibilitando identificar se o letramento na cibercultura conduz a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura/escrita já existentes na cultura do papel.

Soares (2002) explicita que o letramento digital pode ser considerado um certo estado ou condição que adquirem aqueles que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferentemente do meio impresso. Para Buzato (2006, p.39), “Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas [...]”. Os letramentos digitais permitem dar oportunidades para que toda a comunidade possa utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumentos de leitura e escrita, que estejam relacionadas às práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos.

Buzato (2006) destaca ainda que, no conceito de letramento digital, existem três grandes eixos complementares, ou grandes aprendizagens, que são: pesquisar na internet, publicar na internet e comunicar-se digitalmente no meio midiático. O autor enfatiza que “letramentos digitais não são simplesmente letramentos convencionais transpostos para novas condições técnicas de mediação”, ou seja, participar de redes sociais na internet, ter um *Facebook*, *Twitter*, *MSN*, no entanto, não conseguir dar conta de outras funções, como, por exemplo, enviar um documento formatado em anexo por e-mail.

As pesquisadoras Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 12) definem letramento digital como “o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Nesse sentido, Ribeiro (2007) lembra que o adjetivo digital admite com facilidade qualquer dispositivo que empregue tecnologia digital, em vista disso, muitos pesquisadores utilizam o termo letramento digital de modo não muito apropriado, embora seja uma prática que está presente em todos os contextos da sociedade.

Warschauer (2000) e Xavier (2005) evidenciam sobre a relevância de o letramento digital ser trabalhado em contextos educacionais, com a finalidade de os sujeitos envolvidos em um contexto de aprendizagem passem a desenvolver e realizar as práticas sociais letradas em ambientes digitais, uma vez que essa prática digital já faz parte do contexto de muitos estudantes, sejam eles da escola particular ou pública, dos institutos federais, ou das universidades. Assim, torna-se significativo refletir sobre a Leitura Online e Hipertextual, temas que serão abordados na próxima seção deste artigo.

LEITURA ONLINE E HIPERTEXTUAL

Refletir sobre a leitura *online* e hipertextual significa também destacar as modificações ocorridas na sociedade, a qual está permeada por muitos suportes tecnológicos. Esses já estão inseridos em diferentes práticas do cotidiano das pessoas, sem que as mesmas se deem conta desse processo. Muitas pessoas leem via *online* diariamente e declaram que não gostam de tecnologias, embora nem imaginam que são leitoras *online* ou pelo menos não se consideram como tal. Esse fato pode estar relacionado a uma apologia antiga, ligada somente ao impresso, o qual era o portador do conhecimento. Muitas pesquisas têm comprovado que a aprendizagem pode ser mediada pelo computador e ser significativa. Cabe destacar que é preciso ler o mesmo texto em suporte diferente do tradicional-impresso (CHATIER, 2005).

Moran (2000, p. 51) afirma que “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social”. A disponibilidade da leitura em suporte *online* vem ao encontro do que foi destacado por Moran: muitos costumam ler online e não admitem; outros já estão inseridos nessa nova prática de leitura e teriam dificuldades em ler apenas no suporte impresso. A evolução das tecnologias digitais tem provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler, pois o uso de tecnologias implica novas formas de relação entre sujeitos e os objetos do conhecimento, abrangendo textos e leituras, ambos necessariamente plurais. Essas mudanças também inferem refletir sobre o papel do professor. Segundo Leffa (2005), o computador não substitui o professor ou o livro, esse recursos tecnológicos têm muitas potencialidades que o professor precisa conhecer e dominar para conseguir utilizar em suas práticas.

A leitura na tela passou a ser popularmente chamada de *navegação*. É como se o leitor *navegasse* entre as diferentes informações escolhidas por ele mesmo. O texto, por sua vez, passou a ser chamado de *hipertexto*, já que envolve uma rede de páginas (arquivos) digitais e também relações entre diferentes textos. Os *links* permitem que o leitor tenha acesso imediato às referências feitas no texto ou a expansões de informações que o autor considerou pertinentes, embora não fundamentais para seu texto. Para quem não está habituado a usar o computador, essas questões podem parecer complicadas, mas assim que aprender a usá-lo, elas se tornam mais simples e naturais, de modo similar

como aconteceu com as leituras de textos escritos, cinema, vídeo e demais meios de comunicação.

O ato de ler no mundo virtual é sinônimo de navegar, momento em que o leitor interage com um ambiente formado por várias camadas de informação, as quais se sobrepõem e interagem no ato da leitura, formulando a construção do sentido. Navegar ou ler em um hipertexto significa desenhar um percurso em uma rede que pode ser bastante complicada, porque cada nó de conexão pode conter uma rede inteira, e isso amplia exponencialmente suas possibilidades (LÉVY, 2008). Para Santaella (2004), o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras, mas cada vez mais se vincula às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. A opção do leitor por um determinado trajeto supõe seu interesse ou envolvimento por este ou aquele tema, por este ou aquele aspecto de um determinado assunto ou tópico.

Para Silva (2003) o leitor da internet ‘folheia muito, mas lê pouco’, ou seja, navega sem “fixar a âncora em determinado site”. Para os pesquisadores da leitura é importante entender como o leitor navegador lê, pois o sucesso de qualquer iniciativa de leitura na *web* vai depender da compreensão e dos hábitos do leitor. O hipertexto digital é o formato textual próprio da internet e apresenta algumas características que o diferenciam de um texto impresso.

Nesse sentido, o hábito de leitura não vai diminuir em função de o texto estar na tela, quem já lia no suporte impresso, consegue espontaneamente ler *online*, pois esse leitor já pressupõe uma relação com a leitura que vai além da transposição do impresso para a tela. O emprego progressivo da tecnologia em sala de aula vem determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, novos hábitos de leitura, no caso, *online* e hipertextual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Novos Estudos do Letramento permitem argumentar que a aprendizagem acontece em determinadas práticas sociais, e que sempre o sujeito/aprendiz está em processo de adquirir novos letramentos. Um sujeito nunca vai estar totalmente letrado, uma vez que pode ter mais domínio de letramentos em determinada área, enquanto que em outras não. Nesse âmbito, insere-se a questão do letramento digital, o qual vai além do simples manuseio das ferramentas tecnológicas em si. É

necessário conseguir efetivar práticas situadas em diferentes contextos que surgem na utilização desses suportes.

A leitura *online* e hipertextual é um processo dinâmico, o qual demanda expandir-se cada vez mais nas instituições de educação. Em um contexto de mudança social, em que as tecnologias, principalmente as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), a cada dia ocupam espaços em todos os setores da sociedade, não há como ignorar a questão de que o não domínio das ferramentas digitais já pode gerar um novo tipo de excluído: o chamado analfabeto digital. A internet vem sendo cada vez mais utilizada e consiste em um novo meio de publicação de texto e informação, e busca atender a um leitor que constantemente reconfigura seu processo de leitura.

A internet vem se consolidando com um novo meio de publicação de textos e atendendo a um leitor/ciberleitor que reconfigura a cada momento o seu processo de leitura online. Com o avanço da tecnologia, novos suportes e novas ferramentas de leitura e escrita vão surgindo a cada dia para suprir as necessidades do leitor e melhorar a qualidade dos textos disponíveis em tela digital. Dessa forma, as ferramentas tecnológicas podem atrair novos leitores e não provocar o afastamento do hábito de ler.

As novas práticas de leitura e escrita construídas *online* estão apontando para a necessidade de mudanças nos espaços educacionais. Quais mudanças que o letramento digital, a leitura *online* e hipertextual podem provocar na construção do conhecimento? Essa pergunta vai permear muitas pesquisas, uma vez que se tem uma geração que já foi gestada em uma era marcada pela tecnologia. As práticas de ensino focadas apenas no suporte impresso podem deixar a desejar dentro de um contexto contemporâneo, pois a formação de um leitor mais próximo a uma sociedade tecnológica depende da adoção de novos procedimentos e de materiais mais interativos, principalmente em contextos educacionais. Práticas de aprendizagens significativas, a partir das experiências sociais dos estudantes podem contribuir para a sua inserção no meio em que o estudante está inserido, desde o nível básico até universitário.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, Lesley. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*. Columbia University, 2007, v. 109, n. 1, January, p. 51-69.

- BHARUTHRAM, S.; McKENNA, S. A writer-respondent intervention as a means of developing academic literacy. *Teaching in Higher Education*. 2006, v. 11, n. 4, p. 495-507.
- BUZATO, Marcelo E. K. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. *Tese de doutorado em Linguística Aplicada*, Campinas (SP), UNICAMP, 2007.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 2005.
- COSCARELLI, Carla V. & RIBEIRO, Ana E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *Educação e os estudos atuais sobre letramento*. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC, Florianópolis, v.25, n.1, p. 209-224, jan./jun. 2007.
- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, Revista do Centro de Educação, 2010, v. 35, n. 2, maio-agosto, p. 215-228.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- GEE, J. P. "Reading as situated language: a sociocognitive perspective". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2001, v. 8, n. 44, p. 714-725.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2ed. London: Taylor & Francis, 1996. 216p.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L.(orgs.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.
- LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2005, p. 11-36.
- LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. Literacy and empowerment. In: LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. *Changing Literacies*. Philadelphia: Open University Press, 2002, p. 63 - 79.

- LANKSHEAR, C. & SNYDER, I. with Green, B. Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, learning and new technology in schools. Sydney: Allen & Unwin, 2010
- LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas; jul-dez 2010, p. 455-479.
- LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach .In: *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, June 1998.
- MONTE MÓR, W. Investigating critical literacy at the university in Brazil. In: SOUZA, L.; ANDREOTTI, V. (eds.) *Critical Literacy: Theory and Practice*, 2007, p. 41-51.
- MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.(org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Ed. Paulus, 2004.
- SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.
- SILVA, Marco. “Reinventar a sala de aula na cibercultura”. Pátio: revista pedagógica. Ano VII, nº 26. Julho de 2003.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- . *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. 2ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, 1996, vol. 66, nº 1, p. 60-92.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre letramento. Trad. Marcos Bagno. *Filologia lingüística do português*, 2006, n. 8, p. 465-488.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984. 239p.
- XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

------. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI; Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71 - 95.

PROBLEMAS DE COMPREENSÃO LEITORA: UM DESAFIO CONSTANTE AOS PROFESSORES DE LÍNGUA

Marisa Fernanda Pegoraro Brisolara²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar o nível de proficiência em leitura em língua materna, buscando apontar soluções a problemas de compreensão leitora, apresentados por um grupo de estudantes da quinta série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luís Raphael de Oliveira Sampaio, pertencente à Zona Rural do Município do Capão do Leão. Para tanto, utilizou-se como instrumentos de análise um questionário, o qual busca detectar as origens do problema, e os modelos de provas aplicadas pelo Governo Federal para avaliar o desempenho dos alunos de quarta série do Ensino Fundamental, tendo em vista averiguar os problemas específicos de compreensão para, posteriormente, buscar possíveis soluções para sanar tais deficiências.

Palavras-chave: Ensino; Leitura; Compreensão.

Abstract: This work aims to analyze the reading proficiency and seek solutions to problems of reading comprehension presented by a group of fifth-grade students from Elementary School Luís Raphael de Oliveira Sampaio, belonging to the rural area of Capão do Leão city. In order to do this, were used as instruments of analysis, a questionnaire, which aims to detect the origins of the problem, and the model tests applied by the government to evaluate student's performance in the fourth grade of elementary school, aiming to ascertain the specific problems of understanding to then seek solutions in an attempt to remedy such deficiencies.

Keywords: Teaching; Reading; Comprehension.

Introdução

Um dos maiores problemas com que todo educador se depara, desde as séries iniciais até a universidade, é o de como formar leitores, ou seja, como despertar no aluno a consciência e a importância da leitura,

² Artigo apresentado como requisito para obtenção do grau de Especialista do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagens Verbais e Visuais e Suas Tecnologias, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS, sob orientação da professora Catarina Maieté Macedo Machado Barboza.

principalmente, do prazer em ler. A partir dessa preocupação, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no meio acadêmico e depoimentos de grandes escritores sobre sua prática leitora têm sido veiculados nos diversos meios de comunicação. Apesar de o tema não ser recente, as pesquisas vêm dando uma atenção cada vez maior aos baixos índices de desempenho apresentados por alunos nos testes aplicados em nível de mundo.

O Brasil apresenta um dos piores índices em avaliações internacionais como o PISA (Programme for International Student Assessment). Na divulgação dos resultados desse teste, em dezembro de 2006, constatou-se que os estudantes brasileiros pouco entendem o que leem. O Brasil ficou em último lugar na pesquisa que envolveu 32 países e avaliou, principalmente, a compreensão de textos por parte de alunos de 15 anos. O teste foi aplicado a um total de 4,8 mil alunos, da 7ª série do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, pertencentes a escolas públicas e particulares.

Analisando os resultados apresentados pelos alunos brasileiros, Casimiro (2007) salienta que alguns linguistas, como é o caso de Marcos Bagno, apontam como problema principal para os baixos índices alcançados na leitura, o fato de os professores de Língua Portuguesa dedicarem mais de setenta por cento de suas aulas ao ensino de gramática, quando a ênfase deveria ser no ensino da prática da leitura e da escrita. Castro defende que deveria haver uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito. Dois artigos, um de autoria da senadora Marisa Serrano (2007) e outro de Felipe Seligman (2007), analisam os resultados da aplicação das provas realizadas com o objetivo de avaliar o ensino brasileiro. Os artigos salientam que, embora o Brasil tenha conseguido avançar na universalização do ensino no país, a qualidade vem caindo a cada análise feita.

Na avaliação do SAEB, em comparação com os índices de 2003, houve uma queda de rendimento de 9,1 pontos na média de Português e 7,4 pontos na de Matemática, em escala de 0 a 500. Em 2005, a média do 3º ano do Ensino Médio foi de 257,6 em Português e 271,3 em Matemática. Também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a média das notas na prova objetiva caiu de 39,4, em 2005, para 36,9, em 2006. Já na Redação, a média caiu de 55,96 para 52,08. Lembrando que a nota máxima em ambas as provas é 100.

Em contrapartida, no Ensino Fundamental, os estudantes da 4ª série apresentaram o melhor rendimento no SAEB desde 1999. De 2003 para 2005, houve um salto de 169,4 para 172,3, na média de Português, e

de 177,1 para 182,4, na de Matemática. Na 8ª série, a média de Português variou negativamente em apenas 0,1 ponto, de 232,0 para 231,9; e a de Matemática caiu de 245 para 239,5.

A partir da constatação de que os alunos não estão desenvolvendo adequadamente os níveis de compreensão leitora próprios para cada série, busca-se, nesta pesquisa, analisar um grupo de doze alunos da quinta série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Luís Raphael de Oliveira Sampaio, pertencente à Zona Rural do Município do Capão do Leão, que, após trabalhos envolvendo leitura e interpretação de textos, apresentaram índices muito baixos de compreensão leitora, os quais não correspondiam ao nível adequado àquele adiantamento.

Por considerar a leitura primordial no processo educativo e constatar a ineficácia das práticas de ensino na tentativa de formar leitores, comprovadas através do cotidiano de sala de aula e da divulgação de dados estatísticos levantados pelo INEP, enfatiza-se a necessidade de implantar medidas que objetivem reverter esse quadro, que, segundo pesquisas, não é exclusivo de nosso país, mas que aqui ocorre de forma bastante grave.

Assim, o presente estudo objetiva detectar os níveis de compreensão leitora do grupo de alunos pesquisados, na tentativa de encontrar possíveis soluções para o problema. Pesquisou-se, para tanto, informações sobre a forma como o Governo Federal realiza as avaliações da educação básica brasileira para poder avaliar os níveis específicos em que ocorrem as deficiências leitoras e, de posse desses dados, buscar soluções adequadas que possam sanar tais problemas. Para tanto, faz-se necessária uma revisão teórica sobre os estudos efetuados em torno da leitura e, após, uma revisão dos objetivos pretendidos por pesquisas efetuadas pelo Ministério da Educação, já que as provas aplicadas pelo Governo Federal foram utilizadas como instrumento para este trabalho.

1 Reflexões em torno da formação do leitor e da prática da leitura na escola

1.1 Afinal, o que é leitura?

Para Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa, que se desenvolve em várias direções. Para defini-la, Jouve seleciona a síntese proposta por Gilles Thérien como a mais adequada. Esse autor subdivide a leitura em cinco processos: *neurofisiológico* – ler é uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos; *cognitivo* – depois de perceber e decifrar os signos, o leitor tenta entender do que se tratam; *afetivo* – a recepção do texto recorre a capacidades reflexivas do

leitor, mas a afetividade influi igualmente. As emoções estão na base do princípio de identificação, pois são elas que motivam a leitura de ficção. *Argumentativo* – sendo resultado de uma vontade criadora, o texto é um conjunto organizado de elementos, propiciando, dessa forma, a possibilidade de análise (no dizer da pragmática, o texto sempre carrega uma intenção ilocutória, a vontade de agir sobre o destinatário, modificando seu comportamento; assim, o leitor é provocado a assumir ou não para si a argumentação desenvolvida). Por fim, *Simbólico* – toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época.

1.2 O leitor hábil e o leitor fracassado

No entender de Jouve (2002), um leitor competente é aquele que é capaz de atualizar os diferentes níveis de um texto, mas, para isso, é preciso que possua uma competência. Para compreender o que vem a ser esta competência, Jouve (*Idem*) recorre a Eco, ao afirmar que a competência leitora compreende o conhecimento de um dicionário de base e regras de co-referência, a capacidade de detectar as seleções contextuais e circunstanciais, a capacidade de interpretar o hipercódigo retórico e estilístico, uma familiaridade com os cenários comuns e intertextuais e uma visão ideológica.

Para Morais (1996), muitos motivos podem levar uma criança ao fracasso como leitor, tais como: desconhecimento da língua em que aprende a ler, deficiência do ensino, infrequência à escola, desvalorização da leitura no meio em que vive, apresentação de problemas físicos – problemas de visão ou audição – ou ainda capacidade de atenção e concentração insuficientes. Outro aspecto analisado por Morais é a questão genética, pois há famílias de leitores deficientes, ou seja, muitos leitores deficientes possuem pais com deficiências leitoras.

1.3 Como desenvolver o hábito da leitura

Bamberger (2006) considera que desenvolver na criança o hábito de ler é um processo constante que começa no lar, aperfeiçoa-se na escola e deve continuar pela vida afora, através das influências que ela sofre nos ambientes em que convive e dos esforços conscientes da educação e das bibliotecas públicas. É preciso, para tanto, que seja despertado o prazer de ler, o qual deve ser estimulado desde cedo, por meio da narração de histórias em voz alta. Também é necessário que a criança se identifique com os ideais que o texto contém e com as pessoas que buscam desenvolver seu hábito de ler: professores, pais, bibliotecários etc.

Para que se possa desenvolver um planejamento adequado ao desenvolvimento de compreensão leitora, é importante analisar, segundo a proposta de Bamberger (2006), as fases da leitura. O autor ressalta que essa classificação é hoje considerada ultrapassada por alguns estudiosos. No entanto, afirma que é possível identificá-las, dentre os interesses *médios* de leitura. O professor deve conhecê-las para, a partir daí, fazer suas próprias observações e investigações. As cinco fases de desenvolvimento da leitura podem ser assim sintetizadas:

1ª - *idade dos livros de gravuras e dos versos infantis* (de 2 a 5 ou 6 anos): fase egocêntrica, quando há interesse maior por cenas isoladas do que pelo enredo;

2ª - *idade do conto de fadas* (de 5 a 8 ou 9 anos): fase da leitura de realismo mágico, em que a criança está suscetível à fantasia;

3ª - *idade das histórias ambientais ou da leitura factual* (de 9 a 12 anos): o interesse pelos contos de fadas e pelas sagas ainda é evidente, mas começa a surgir o anseio pela aventura;

4ª - *idade das histórias de aventuras* (de 12 a 14 ou 15 anos): interesse por livros de aventuras, romances sensacionalistas, livros de viagens, histórias ordinárias e de um sentimentalismo barato;

5ª - *anos de maturidade ou de desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura* (de 14 a 17 anos): interesse por aventuras de conteúdo mais intelectual, livros de viagens, romances históricos, biografias, histórias de amor, atualidades, literatura engajada, material factual relacionado com preferências vocacionais (BAMBERGER, 2006, pp. 33-5).

Após apontar essas fases, Bamberger define os tipos de leitor: *romântico*: prefere obras de conteúdo mágico; *realista*: rejeita livros fantásticos; *intelectual*: prefere a não-ficção; *estético*: prefere o som das palavras, o ritmo e a rima. O autor ressalta ainda que raramente esses tipos aparecem em forma *pura*; no trabalho prático, normalmente, encontram-se *tipos mistos* (*Idem*, p. 36).

Os tipos de leitores, segundo Bamberger, estão intimamente relacionados com as motivações para ler. Assim, segundo a motivação ou a intenção predominante na leitura, essa poderá ser *informativa* - motivada pela necessidade de orientação na vida e no mundo; *escapista* - remonta à necessidade de satisfazer desejos; *literária* - procura pelo significado interno, pelo reconhecimento do simbólico no cotidiano; *cognitivo* -: mesma motivação da filosofia - anseio pelo conhecimento e pela

compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo (BAMBERGER, 2006, pp. 41-2). Percebe-se, portanto, como são complexos os fatores a serem analisados para um bom planejamento de leitura, sendo primordial o conhecimento das competências dos alunos, buscando saber o que especificamente pode motivá-los e em que nível específico de leitura encontram-se.

1.4 A leitura na escola

Diante do problema que se apresenta, quando o aluno está inserido em um ambiente que não o estimula para os estudos, a escola deve exercer o papel primordial na formação do estudante, pois, segundo Leahy-Dios (2005), a escola é um local fundamental de aquisição e desenvolvimento de atos de leitura, para a problematização e discussão da integração política, cultural e social de jovens.

Nessas condições, cabe aos professores a tarefa de encontrar soluções para os problemas enfrentados em nosso dia a dia. Acredita-se que tais soluções sejam complexas, pois, embora haja diversas pesquisas e análises críticas em relação à prática docente no que se refere à formação do leitor e ao despertar do gosto pela leitura, na prática da sala de aula, nos deparamos com situações que constituem verdadeiros desafios, pois vemos alunos que ainda estão no nível da leitura silábica, embora estejam nas séries finais e que também não desenvolveram adequadamente a capacidade de abstração. Dessa feita, eles apresentam grande dificuldade de compreensão de textos simples e maior dificuldade de inferir qualquer ideia implícita nos textos.

Por não possuir formação relacionada com a alfabetização e aquisição da linguagem, nossa tarefa de formar leitores e despertar o prazer de ler torna-se mais complexa, pois as pesquisas costumam apresentar como problema principal o desenvolvimento do gosto pela leitura, sem levar em conta as questões de níveis de alfabetização dos alunos. Assim, lidando com turmas heterogêneas, com níveis de compreensão leitora diferenciados, temos de diversificar nossas atividades para que cada aluno consiga desenvolver a compreensão daquilo que lê em seu próprio ritmo.

No grupo-alvo de nossa pesquisa, ao serem submetidas a trabalhos de análise de tiras humorísticas e de textos longos, algumas crianças não conseguem captar o sentido do texto. Então, elas se sentem desconfortáveis e desinteressadas pelo material trabalhado. Em contrapartida, ao lerem textos curtos, de fácil compreensão, de conteúdo fantástico (contos maravilhosos ou lendas) e com presença de muitas

imagens, são bem acolhidos e despertam interesse. Com nosso estudo, constatou-se que não é viável fixar leituras específicas para cada série. Deve-se analisar a capacidade de leitura que o aluno apresenta e, a partir daí, tentar organizar nosso planejamento de acordo com a realidade de cada turma (levando em conta as diversificações). Caso não se aja dessa forma, corre-se o risco de trilhar o caminho inverso ao almejado: em vez de despertar o gosto, estaremos desenvolvendo a aversão do aluno a qualquer tipo de leitura.

Nessa perspectiva, Geraldi (2004) defende que o número de leituras pode gerar qualidade, pois a qualidade da interpretação de um texto dependerá das leituras já realizadas, tanto das obras que leu quanto da leitura que faz da vida. Portanto, considera que os professores devem propiciar o maior número de leituras ainda que a princípio o aluno não tenha capacidade de compreendê-las com destreza. Nesse sentido, Magnani (2001) entende que a passagem da quantidade para a qualidade de leitura pressupõe um processo de aprendizagem. Para ela, um dos critérios de seleção de material aos alunos deve envolver a diversidade de enredos, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e métodos. Assim, o professor poderá romper com a limitação do que já é conhecido e levará o leitor a ampliar seus domínios e conhecimentos.

Conforme afirmam Vieira, Conte e Fecchio (2004), o aluno compreenderá, num processo gradativo, que o texto literário permite múltiplas interpretações, abrindo espaço para a subjetividade, provocando reflexão e estranhamento, fazendo com que o leitor reflita e busque novos conhecimentos. Para esses autores, o leitor irá amadurecendo e esse amadurecimento provocará uma produção textual melhor, mais rica. Através das reflexões provocadas pelo texto literário, o leitor passa a compreender melhor seu próprio mundo e o mundo que o cerca. É preciso que o estímulo ocorra desde os primeiros anos da criança, ainda no seio da família.

Morais (1996) sugere que o primeiro passo para o desenvolvimento do gosto pela leitura é a audição de livros, pois ela tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. No nível cognitivo, a leitura abre uma janela para conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não consegue comunicar, permitindo o estabelecimento de relações entre a experiência dos outros e a sua própria. Além disso, ela também ensina a compreender melhor os fatos e atos, a melhor organizar e reter informações e a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais.

No nível linguístico, afirma Morais (*Idem*), a leitura permite esclarecer um conjunto variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, levando a criança a aumentar e melhor estruturar seu repertório de palavras e a desenvolver estruturas de frases e de textos, já que, muitas palavras, certas estruturas sintáticas e certas regras de coesão discursiva aparecem menos frequentemente na linguagem oral que na escrita. A criança habitua-se a parafrasear, a compreender e a utilizar figuras de estilo. Essas capacidades são úteis nos dois primeiros anos de aprendizagem de leitura, quando os textos a serem lidos são ainda relativamente simples. Esse conhecimento linguístico que a criança adquire através da audição de histórias, segundo Morais (1996), prepara-a para uma leitura progressivamente mais sofisticada.

No nível afetivo, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entonação e de significação, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica. Essa relação afetiva faz frutificar mais vigorosamente os subsídios cognitivos e linguísticos. A repetição, especifica Morais, também é uma forma de a criança fixar melhor sua atenção sobre os aspectos formais do texto e sobre as relações entre os signos e a fala. Essa atividade não deve ser, enfatiza o autor, somente prerrogativa dos pais, mas deve estar presente no cotidiano da escola maternal, pois suscita, entre colegas, formas de partilha intelectual que a relação pai-criança não fornece, possuindo, dessa forma, a vantagem democrática de contribuir para que a criança cujos pais não leem para ela, também desenvolva o prazer pela leitura.

Weschenfelder (2005), reforçando a importância de se contar histórias para as crianças, afirma que, para as crianças excluídas, nunca as histórias de fadas, heróis, princesas e bruxas foram tão necessárias, pois os que ouvem histórias têm mais facilidade para adquirir o gosto pelas múltiplas leituras e compreender o sentido íntimo da leitura da palavra e da leitura do mundo. Para que a criança desenvolva competência leitora, além de ouvir histórias, Quevedo (2005) afirma - valendo-se, assim como Weschenfelder, do conhecido pressuposto de Paulo Freire, segundo o qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra - que é o acesso a uma gama variada de informações que desenvolverá a chamada leitura de mundo e, por consequência, a própria leitura da palavra.

Com base nessas reflexões, pode-se constatar a importância do meio no qual a criança está inserida. Se o ambiente familiar propicia condições desafiadoras em relação a informações diversificadas, a criança encontrará mais facilidade ao ser alfabetizada, o que comprova nossas afirmações iniciais de que o meio no qual as crianças analisadas estão

inseridas não propicia condições favoráveis a um desenvolvimento de leitura de mundo adequado, o que dificulta sua formação leitora como um todo. Daí a importância do trabalho da escola e da sociedade para sua formação, pois, para Bamberger (2006), compete à sociedade e à escola dar oportunidade igual a todas as crianças, pois se as experiências antes e fora da escola não foram dirigidas para a leitura, é preciso dar-lhes uma atenção especial.

Bamberger (2006) ressalta também que, mediante esforços especiais de professores e da comunidade em geral, as diferenças entre as classes sociais dos leitores em formação praticamente desaparecem. O papel da escola é, assim, de extrema importância, pois, segundo Rösing (2005), se o grupo social não estiver incluído no processo de letramento, seus integrantes são incapazes de entender a necessidade da leitura como processo de aquisição de autonomia e emancipação, continuando umas na dependência das outras.

Como temos constatado em nosso cotidiano, os problemas enfrentados em sala de aula são bastante complexos em relação a crianças que possuem condições ideais para desenvolvimento do gosto pela leitura, pois são inúmeras as possibilidades de diversão e prazer propiciados por outros meios, tais como televisão, internet, videogame e outros recursos. Porém, esta não é a realidade em nossas escolas públicas, onde a clientela é composta por alunos que, normalmente, não foram estimulados adequadamente no ambiente familiar e poucas foram as práticas que objetivavam a sua formação leitora nas séries iniciais. Elas têm, além disso, pouco ou nenhum acesso a livros através da biblioteca da escola, que, muitas vezes, não existe, ou qualquer outro contato, via Feira do Livro, por exemplo, que estimule a valorização da leitura. Portanto, o papel da escola e, principalmente, do professor, é primordial nesse processo.

Todavia, para que o professor consiga desenvolver um trabalho eficaz enquanto formador, é necessário que ele próprio seja um leitor, pois somente dessa forma conseguirá instigar no aluno o prazer que a leitura pode despertar. É preciso, também, segundo Leahy-Dios (2006), que as práticas desenvolvidas em sala de aula propiciem uma experiência de dinamização da leitura, baseada na afetividade, na intuição, no humor, no movimento, na relação democrática entre todos os envolvidos, pessoas e textos, educando por meio de potências inerentes à própria vida. Somente assim, o professor poderá desenvolver seu trabalho de forma a alcançar melhores resultados.

1.5 As avaliações Institucionais

1.5.1 Contextualização do PISA ³

Com as mudanças introduzidas pela nova Lei de Diretrizes e Base (LDB), o Governo Federal passou a considerar a avaliação como instrumento estratégico para orientar as políticas públicas de educação. Dessa forma, o Brasil iniciou sua participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) com o objetivo de melhor avaliar a educação brasileira. Coube ao INEP a aplicação dos testes do PISA no Brasil, coordenando, além da aplicação, a avaliação e análise dos resultados, sob orientação do Consórcio Internacional responsável pelo programa. Embora aplicado pelo INEP, o PISA é de responsabilidade da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização global que visa a ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. Suas pesquisas buscam enfatizar especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna.

A avaliação do PISA tem como meta fornecer informações precisas aos países de forma a monitorar o progresso no cumprimento dos objetivos relativos à aprendizagem. No Brasil, a primeira avaliação do PISA ocorreu em 2000 e, a partir de então, acontece de três em três anos, sendo que as áreas de Ciências, Matemática e Leitura formam o núcleo de cada ciclo de avaliação. Além do Brasil, mais 31 países participaram desta edição, além dos membros do OCDE.

Esse Programa de avaliação considera que os alunos devem ser capazes de organizar e gerir o próprio aprendizado, e novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida, em um mundo em constante transformação. Na avaliação desses aspectos são focalizados os conhecimentos e habilidades dos alunos e também seus hábitos de estudo, sua motivação e suas preferências por diferentes tipos de situação de aprendizado, por meio de testes cognitivos e de questionário que levanta informações de natureza sócio-demográficas e cultural.

1.5.2 Avaliação de Língua Portuguesa pelo PISA

A partir do princípio de que a escola deve desenvolver no aluno a capacidade de se tornar autônomo e sujeito de sua formação, o PISA busca avaliar a capacidade de jovens para usar seus conhecimentos e habilidades com vistas a enfrentar os desafios da vida em sociedade, com

³ Extraído do Relatório PISA 2000 e do *site* do MEC.

base em um modelo dinâmico de aprendizagem em um mundo em constantes transformações. Para responder às provas de Leitura, os alunos devem ser capazes de analisar diferentes tipos de textos, não se limitando a conhecimentos de textos de livros conhecidos, mas abrangendo também listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas exigem do aluno reflexão sobre o conteúdo e sobre suas características. Dessa forma, os conhecimentos e habilidades em leitura, nas provas do PISA, requerem que os participantes estabeleçam relações diferentes com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

1.5.3 Contextualização do SAEB⁴

A partir de 2005, o Governo Federal passou a aplicar a Prova Brasil, também chamada SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) por apresentarem características semelhantes entre si. A Prova Brasil é desenvolvida pelo INEP, autarquia do Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações acerca do Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de desenvolver políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e igualdade, buscando produzir informações para os gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

O SAEB, anterior à Prova Brasil, foi criado em 1988. Inicialmente, executado pelo próprio Ministério da Educação, o SAEB passou, no ano de 1995, a ser executado por entidade externa, contratada para essa finalidade, abrangendo toda a rede pública de ensino (federal, estadual e municipal) e também a particular, incorporando-se à avaliação do Ensino Médio. Em 1997, foram ampliadas as áreas avaliadas, incluindo a área de Ciências - para o Ensino Fundamental - e de Física, Química e Biologia - para o Ensino Médio. Neste mesmo ano, foi criado o Banco Nacional de Itens (BNI), donde vêm sendo selecionadas, desde então, as questões a serem utilizadas.

A Prova Brasil é um teste formado por itens de respostas construídas e itens de reconhecimento, em que se destacam os itens de múltipla escolha: no primeiro caso, o aluno elabora uma resposta e; no segundo, seleciona dentre um conjunto de alternativas oferecidas. Os itens elaborados para o BNI são exclusivamente de múltipla escolha.

Em sua primeira edição, em novembro de 2005, cada aluno respondeu a dois blocos de Leitura e a dois blocos de Matemática, de

⁴ Extraído do site do instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais- INEP

forma que os estudantes da 4ª série responderam a 20 itens de Língua Portuguesa e a outros 20 de Matemática. Os da 8ª responderam a 24 questões de cada área. O objetivo dessa metodologia foi a obtenção de mais informações sobre o que foi avaliado, sem necessidade de aplicação individual de provas excessivamente longas. Para adotar a mesma metodologia no SAEB, a Prova Brasil baseou-se nas questões da prova SAEB 2003. As questões que compõem a Prova Brasil são elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas no currículo de todas as unidades da Federação e também nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A prova tem por objetivo a avaliação dos níveis de aprendizagem por unidade escolar de ensino, não pretendendo, portanto, avaliar individualmente cada aluno, sendo que, a partir dos dados obtidos, a população é informada dos resultados alcançados com a divulgação das desigualdades educacionais que possam ocorrer. Essas informações pretendem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de melhoria das condições de ensino nas escolas brasileiras.

1.5.4 Estrutura da Prova de Língua Portuguesa do SAEB

A prova de Língua Portuguesa é composta por três partes: o texto, o enunciado que propõe um problema ou consiste em uma situação-problema e alternativas de respostas ao que é proposto resolver, tendo apenas uma das respostas válida, num total de quatro itens para as provas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 5 itens para a 3ª série do Ensino Médio. Os itens apresentam dois tipos de estrutura: após a leitura do texto, o aluno deverá resolver a situação-problema proposta para depois identificar a alternativa correta ou, após a leitura, ele já identifica a resposta correta. O enunciado pode ser apresentado em forma de pergunta ou de frase incompleta.

As habilidades avaliadas na prova de Língua Portuguesa são: *procedimentos de leitura* – emprego de estratégias para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto; *implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto* – interpretação de gêneros textuais variados – veiculados em diferentes suportes, como jornais, revistas, livros didáticos ou literários; e identificação da finalidade de um texto em função de suas características, como o conteúdo, a utilização ou não de recursos gráficos e o estilo de linguagem; *relação entre textos* – identificação, comparação e análise de ideias ou abordagens sobre um mesmo fato ou tema expresso em textos de gêneros variados, produzidos e veiculados em distintos contextos históricos, sociais e

culturais; *coesão e coerência no processamento do texto* – identificação de elementos que colaboram para a construção da sequência lógica entre as ideias e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto; *relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido* – construção e antecipação de significados a partir de recursos expressivos, como ortografia, pontuação, ironia, humor e outras notações, que possibilitam uma leitura para além dos elementos evidentes na superfície do texto; *variação linguística* – reconhecimento das marcas linguísticas que permitem identificar o locutor e o interlocutor no texto, compreender os enunciados e avaliar sua adequação às diferentes situações de interação.

1.5.5 O papel da leitura nas provas do SAEB e do PISA

Assim como as determinações do PISA, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, considera que o ensino deve voltar-se para a função social da língua de modo que o indivíduo possa construir seu processo de cidadania e integrar a sociedade como ser participante e atuante. Para tanto, são citados os PCNs (1998), no que tange à leitura, considerada um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua. A leitura é, portanto, a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB e da Prova Brasil, requerendo do leitor, de acordo com as perspectivas do INEP (MEC, 2007), competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

2 Metodologia utilizada

A pesquisa efetuada baseou-se em três etapas: pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e análise dos dados coletados. A seleção do *corpus* teve como principal critério as dificuldades extremas apresentadas pelos sujeitos pesquisados em relação à compreensão leitora. Portanto, optou-se por limitar o *corpus* a um grupo de doze alunos (eles compõem uma turma de quinta série), com vistas a alcançar um êxito maior no estudo dos dados.

A partir da definição dos dados e da delimitação do espaço a ser investigado, determinamos os instrumentos a serem utilizados e posterior aplicação dos mesmos. Após a coleta dos dados, passou-se à análise de tais

instrumentos e consequente busca de soluções aos problemas encontrados, através de pesquisa bibliográfica.

3 Análise e discussão dos dados

O *corpus* utilizado para a análise provém de um questionário aplicado com o objetivo de detectar as origens dos baixos níveis de compreensão leitora apresentados pelo grupo de alunos pesquisados. Além desse questionário, foram aplicadas as provas, referentes à quarta série do Ensino Fundamental, utilizadas pelo Governo Federal para avaliar a qualidade do ensino no país.

Através da análise do questionário, na questão um é possível constatar que, num total de doze crianças, cinco (41,6%) afirmaram que os pais nunca leram para elas, quando eram pequenas, e somente uma (8,3%) respondeu que a mãe costumava cantar umas *musiquinhas*. Com relação à leitura de uma obra até o seu final, na questão dois, cinco alunos (41,6%) afirmaram que nunca leram um livro até o fim. Um (8,3%) afirmou ter lido *Harry Potter e o Cálice de Fogo* e outros dois (16,6%) *Branca de Neve e os Sete Anões* e *João e Maria*. Outros três alunos (25%), que alegam ter lido um livro até o final, não citaram qual; um deles (8,3%) afirmou não lembrar se já havia ou não concluído a leitura de algum livro.

Na questão três, quanto às histórias mais marcantes, dois alunos (16,6%) afirmaram não haver nenhuma história que os tenha marcado. Dois (16,6%) não lembram e um (8,3%) não respondeu. Os demais – sete alunos (58,3%) – citaram como histórias marcantes: *A Bela e a Fera*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Bolsa Amarela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *A droga da Obediência*, *O Pequeno Príncipe* e *Negrinho do Pastoreio*. Pode-se constatar, através das respostas dadas, que a maioria das crianças está na fase do realismo mágico, segundo a classificação de Bamberger (2006), citada anteriormente. Essa fase, em que a criança estaria mais suscetível à fantasia, normalmente abrange entre os cinco e os nove anos de idade. Poucas são as crianças, no grupo pesquisado, que parecem estar na fase das histórias ambientais, quando o interesse maior seria por textos ligados a aventuras, fase que, normalmente, engloba alunos entre os nove e os doze anos de idade. Dentro dos parâmetros aqui em estudo, os alunos pesquisados deveriam enquadrar-se nessa última fase, mas, infelizmente, não é o que mostra o resultado da entrevista.

Na questão quatro, sobre o incentivo da leitura por parte dos professores das séries iniciais, nove alunos (75%) responderam que as

professoras das séries iniciais costumavam ler histórias para eles em sala de aula; três (25%) afirmaram que as professoras nunca leram nada em sala de aula. Na questão cinco, quanto a possuírem livros em casa, cinco alunos (41,6%) afirmaram que não e sete (58,3%) que sim, sendo que um (8,3%) citou como livros existentes em casa obras didáticas de Português e Matemática. Na questão seis, ao serem questionados sobre visitas a Feiras de Livros, seis alunos (50%) afirmaram nunca terem ido a uma Feira desse tipo e seis (50%) responderam que já tinham ido.

Na questão sete, ao serem indagados se lembravam de algum autor de histórias infanto-juvenis, cinco alunos (41,6%) responderam que não lembravam e os demais (58,3%) citaram, em sua maioria, autores de histórias infantis e infanto-juvenis, tais como os irmãos Grimm, Pedro Bandeira, Monteiro Lobato, Maurício de Souza, Ziraldo, Érico Veríssimo, além de Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Jorge de Lima. Na questão oito, sobre a compra de revistas pelos pais, oito alunos (66,6%) afirmaram que os pais não costumam comprá-las e quatro (33,3%) responderam que sim.

Na questão nove, quanto a receberem livros de presente, somente um aluno (8,3%) respondeu afirmativamente. Na questão dez, quanto ao estímulo da leitura em casa, sete alunos (58,3%) alegaram ser estimulados pelos pais. Na questão onze, quanto aos pais terem ou não o hábito de ler, seis alunos (50%) responderam negativamente e quatro (33,3%) afirmaram que às vezes os pais leem. Apenas dois alunos (16,6%) responderam que os pais possuem o hábito de ler.

A partir das respostas do questionário e do contato diário em sala de aula, foi possível constatar que os alunos, em sua maioria, preferem a leitura de livros que possuam textos curtos e muitas imagens. Além disso, o material impresso a que têm acesso é limitado e o meio familiar pouco incentiva a leitura. Analisando as respostas dos alunos, também se pode concluir que os livros citados – excetuando histórias maravilhosas –, como *A Bolsa Amarela*, *O pequeno príncipe*, *A droga da obediência* e lendas, referem-se a livros que fizeram parte de trabalhos realizados durante o último ano letivo. Com relação à lembrança por parte dos alunos de nomes de autores, também é atribuído ao fato de se ter trabalhado a valorização do autor dos textos, com exposição simplificada, em sala de aula, de sua trajetória de escritor.

Destacamos o caso do Aluno 10 que, embora não tendo obtido a nota máxima na avaliação, é o que mais se destaca no grupo, pois possui muitos livros, frequenta Feiras do Livro e foi estimulado a ler, tanto em casa quanto na escola, desde pequeno. Além do questionário aplicado,

outro instrumento analisado foi a Prova Brasil, que, na Matriz Língua Portuguesa, está dividida em seis Tópicos de Análise. No primeiro tópico (I), são avaliados procedimentos de leitura, emprego de estratégias para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto. Pertencem a esse Tópico as questões de 1 a 5.

No Tópico II, são avaliadas implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto – interpretação de gêneros textuais variados veiculados em diferentes suportes, como jornais, revistas, livros didáticos ou literários – e identificação da finalidade de um texto em função de suas características, tais como o conteúdo, a utilização ou não de recursos gráficos e o estilo de linguagem. As questões de número 6 e 7 pertencem a esse tópico. No Tópico III, é avaliada a relação entre textos – identificação, comparação e análise de ideias ou abordagens sobre um mesmo fato ou tema expresso em textos de gêneros variados, produzidos e veiculados em distintos contextos históricos, sociais e culturais. A esse tópico, pertence a questão 8.

No Tópico IV, avalia-se a coesão e coerência no processamento do texto – identificação de elementos que colaboram para a construção da sequência lógica entre as ideias e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto. Pertencem a esse tópico as questões 9, 10, 11 e 12. No Tópico V, são avaliadas relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido – construção e antecipação de significados a partir de recursos expressivos, como ortografia, pontuação, ironia, humor e outras notações, que possibilitam uma leitura para além dos elementos evidentes na superfície do texto. Pertencem a esse tópico as questões 13 e 14. E no Tópico VI, é avaliada a variação linguística – reconhecimento das marcas linguísticas que permitem identificar o locutor e o interlocutor no texto, compreender os enunciados e avaliar sua adequação às diferentes situações de interação. Pertence a esse tópico a questão de número 15.

Avaliando por tópicos, pudemos chegar aos seguintes resultados: no Tópico I, os alunos apresentaram uma porcentagem de acerto de 68,33%; no Tópico II, 50%; no Tópico III, 25%; no Tópico IV, 50%; no Tópico V, 58,3%; e no Tópico VI, 16,66%. Podemos concluir, então, que as deficiências maiores encontram-se, no grupo de alunos em estudo, nos Tópicos III e VI, os quais avaliam a capacidade de relacionar textos com o mesmo tema identificar expressões referentes à variação linguística, respectivamente.

No item I do Tópico I, é avaliada a localização de informações explícitas em um texto. No item II, a inferência do sentido de uma palavra ou expressão. No item III, a inferência de uma informação

implícita em um texto. No item IV, a identificação do tema de um texto. No item V, a distinção de um fato da opinião relativa a esse fato. Nesse tópico, observa-se que, em dois dos itens analisados, ocorrem resultados muito abaixo da média, comprovando que, mesmo nesse tópico, em que são analisados índices de compreensão leitora básicos, já ocorrem dificuldades. Nos itens I e IV, os quais apresentavam questionamentos sobre temas explícitos no texto, não houve problema de compreensão.

No Tópico II, é avaliada, no item I, a interpretação de texto com o auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos etc.) e, no item II, a identificação de diferentes gêneros. Nesse tópico, o maior problema apresentado ocorre na identificação de gêneros. O aluno deveria ser capaz de identificar, nesse item, o tema principal a que o texto em questão se referia. Talvez por ser um dos textos mais longos da prova, a maioria dos alunos não conseguiu apreender o sentido geral do mesmo.

No Tópico III, é avaliado, no item I – e único para esse tópico –, o reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos. Na comparação de dois textos, talvez por apresentarem títulos diferentes, os alunos não conseguiram, em sua maioria, identificar qual era o tema em comum que os dois apresentavam.

No Tópico IV, é avaliado, no item I, o estabelecimento de relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. No item II, a identificação do conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. No item III, o estabelecimento de relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. No item IV, o estabelecimento de relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. No primeiro tópico desse item, os alunos deveriam identificar a que termo um pronome específico se referia; no segundo, o conflito por passava a personagem; no terceiro, o motivo pelo qual a personagem não consegue realizar seu intento e, no quarto item, a identificação do sentido de um advérbio. Os itens II e IV representaram os índices de maior dificuldade, embora, na análise geral, todo o tópico tenha oferecido dificuldade de compreensão para os alunos.

No Tópico V, é avaliada, no item I, a identificação de efeitos de ironia ou humor em textos variados. No item II, a identificação do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Os dois itens deste tópico – identificação da ironia e identificação do efeito de sentido da pontuação – apresentaram resultados contrastantes. No

primeiro, os alunos não apresentaram grandes dificuldades na identificação da ironia, enquanto que, no segundo item – efeito da pontuação –, as dificuldades apresentadas foram significativas.

No Tópico VI, é avaliada, no item I – e único para este tópico –, a identificação das marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Neste item, onde o aluno deveria identificar e comprovar qual era o trecho que identificava o narrador como uma criança, houve um resultado extremamente negativo, sendo o índice mais baixo apresentado.

Analisando item por item e não somente por tópicos, observamos que, além da dificuldade na comparação de textos com o mesmo tema e a identificação da variação linguística, os alunos também apresentam grandes dificuldades para inferir o sentido de uma palavra em um texto, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, entre outros, e identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, comprovando que essas abordagens são complexas demais para o nível de leitura em que os sujeitos pesquisados se encontram.

Por constatar que os alunos somente alcançaram êxito, no tópico I – procedimentos de leitura –, na localização de informação explícita, na identificação do tema de um texto; no tópico II – implicações do suporte do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto –, na interpretação do texto com o auxílio de material gráfico; no tópico IV – coesão e coerência no processamento do texto –, estabelecimento de relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto; no tópico V – relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido –, identificação do efeito de ironia ou humor em textos variados, podemos concluir que a compreensão leitora dos alunos limita-se a níveis superficiais, pois não conseguem efetuar uma leitura mais atenta. Eles realizam uma leitura rápida e desinteressada, não fixando sua atenção em detalhe algum. Compreendemos, então, através dessas constatações, em que aspectos especificamente devemos intensificar nossa prática, de modo a desenvolver a formação de leitor do aluno, de uma forma mais completa.

Em relação às provas elaboradas pelo MEC, utilizadas como instrumento nesta pesquisa, é possível afirmar que elas apresentam um grau de exigência considerado adequado para as crianças pertencentes à

quarta série do Ensino Fundamental, com média de idade em torno de 10 anos. Os alunos pesquisados estão na faixa de 11 a 15 anos e pertencem à quinta série. Eles deveriam, portanto, estar em um nível mental, de acordo com as concepções de Piaget, aptos a realizar operações abstratas. Porém, ainda de acordo com a teoria piagetiana, a aquisição de conhecimento só é possível através da interação entre o sujeito e o objeto. A partir daí, podemos concluir que talvez esse grupo de alunos não tenha sido submetido a atividades desafiadoras, de modo a desenvolver adequadamente os esquemas mentais próprios de sua faixa etária. Outro agravante é o meio no qual essas crianças encontram-se inseridas, meio este que não propicia desafios intelectuais adequados. O questionário aplicado e a Prova Brasil, utilizados como instrumentos nesta pesquisa, comprovam serem elementos úteis para a detecção de problemas que ocasionam as deficiências apresentadas pelos alunos e determinar especificamente qual a capacidade leitora que o aluno possui para, a partir daí, analisar como deverá ser o planejamento do professor com vistas a sanar os problemas apresentados.

Como já foi dito anteriormente, quando não existe incentivo à leitura no meio onde o aluno está inserido, é preciso que a escola cumpra esse papel. Os profissionais devem buscar trabalhar de forma integrada, para que se consiga desenvolver, desde as séries iniciais, o gosto pela leitura, com utilização de metodologias diversificadas e uso variado de textos, trabalhados de forma reflexiva, para que o processo de desenvolvimento da leitura se dê da forma mais completa possível. Assim, o aluno não só se tornará um leitor hábil, mas também um leitor crítico e criterioso, capaz de analisar os diversos tipos de textos, tanto no que tange ao conteúdo, quanto à compreensão dos elementos linguísticos que contribuem para os significados de um texto. Pois, como afirma Silva (1987), a criança constrói sua experiência ao longo do seu processo de desenvolvimento, em função da densidade de estímulos e das incitações do seu meio sociocultural. Sem esses estímulos e sem essas incitações, colocados como prioridade na transição do desenvolvimento infantil, as novas capacidades ou funções, próprias de cada estágio evolutivo, permanecem como latentes, e não afloram, nem consolidam, pois não permitem a sua expressão nas ações, nos conhecimentos e nas experiências da criança.

Ainda segundo Silva (1987), durante o período evolutivo da criança, é fundamental que ela se depare com níveis moderados de novidade, para que ocorra a assimilação de novas experiências no seu repertório. Tal afirmação nos faz refletir sobre os alunos pesquisados, os

quais, por estarem em um nível de compreensão leitora muito inferior à série que cursam, não demonstram interesse pelas abordagens utilizadas, pois ainda não desenvolveram, adequadamente, habilidades para realizar as tarefas propostas. É necessário que se analise em que nível de compreensão estão nossos alunos, para, a partir daí, podermos planejar nossa prática docente. Segundo Zilberman (*apud* SILVA, 1982, p.50), é através do trabalho com o texto literário que se pode despertar o interesse da criança. E é esse tipo de texto que fornecerá acesso ao real, facilitando a ordenação de experiências existenciais e a expansão do domínio linguístico.

Ao despertar o prazer pela leitura, estaremos abrindo portas para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos: criativo, crítico, afetivo e linguístico. Podemos concluir, dessa forma, que o interesse pela leitura, e o desenvolvimento gradativo de níveis mais profundos de leitura, possibilitará ao aluno uma capacidade interpretativa capaz de sanar os diversos problemas que pudemos constatar na análise dos resultados das provas aplicadas.

Conclusão

A pesquisa realizada, que teve como objetivo detectar as causas dos baixos níveis de compreensão leitora, apresentados por uma turma de doze alunos de uma quinta série do Ensino Fundamental, de uma escola de Zona Rural, utilizando como instrumento de análise a Prova Brasil e um questionário, comprovou que as provas aplicadas pelo Governo Federal constituem um instrumento capaz de identificar detalhadamente os problemas apresentados pelos alunos, em relação à compreensão leitora. Além disso, propiciou ao professor informações capazes de organizar seu planejamento de forma a sanar os problemas específicos apresentados. O questionário aplicado também provou ser um instrumento eficaz, capaz de detectar as origens dos problemas de leitura constatados.

Os instrumentos de análise e a pesquisa em diversas publicações do meio acadêmico em relação ao desenvolvimento de competência leitora e ao despertar do gosto pela leitura propiciaram tanto uma reflexão mais profunda sobre o ato de ler quanto uma gama ampla de possíveis práticas aplicáveis em nossas salas de aula. Porém, é preciso salientar que, após a coleta de dados, a análise dos mesmos e a consequente revisão bibliográfica, em busca de soluções para os problemas encontrados, constatou-se que, ainda que a Prova Brasil seja um bom instrumento de avaliação acerca das deficiências específicas apresentadas pelos alunos, é

no planejamento adequado das aulas que o professor irá conseguir sanar tais dificuldades. Constatamos também que as opções possíveis, apontadas por inúmeros pesquisadores, devem servir para o planejamento específico do professor, não cabendo nos limites desta pesquisa. Portanto, optou-se por uma revisão geral da bibliografia consultada, de modo a avaliar causas e buscar soluções futuras dentro de uma prática conjunta entre todos os professores, das séries iniciais às finais.

Constatamos que não é possível que se invista constantemente em pesquisas que visam simplesmente a diagnosticar problemas. É preciso que se busquem soluções eficazes para os problemas detectados. É preciso também que as pesquisas acadêmicas tenham ampla divulgação e que não utilizem a escola simplesmente como fonte de investigação, mas que haja um trabalho integrado entre meio acadêmico e escolas públicas, para que realmente se consiga desenvolver uma sociedade mais igualitária, pois, conforme afirma Leahy (2006, p. 22), com base em Paulo Freire, “[...] todo ato de pesquisa é um ato político, assim como toda ação pedagógica é política, e vice-versa”. É, portanto, através do comprometimento com nossa função social e política que poderemos, por meio de nosso trabalho, construir as bases para uma sociedade com melhores oportunidades para todos.

Referências

AÇÃO educativa, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 28 fev 2008.

ABRAMO, Cláudio Weber. *Universal e medíocre*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>> Acesso em: 26 set. 2007.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2006.

BELLO, José Luiz de Paiva. *A teoria básica de Jean Piaget*. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>> Acesso em: 17 fev. 2008.

BURLAMARQUE, Fabiane Verardi. A mediação docente na formação do leitor. In: RÖSING, Tania M. K. (org). *Práticas leitoras para uma cibercivilização V: ressignificando identidades*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CASIMIRO, Vitor. *Brasil leva bomba no PISA*. Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br>> Acesso em: 26 set. 2007.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderlei. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- LEAHY-DIOS, Cyana. A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia Mariza K. (org.). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- _____. *A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes: 1989
- _____. *Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo)*. Disponível em <http://crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p101-106_c.pdf> Acesso em: 17 mar. 2008.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
- NETO, Otávio Cruz. Otrabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PROGRAMA Internacional de Avaliação de Alunos - PISA. Instituto Anísio Teixeira (INEP). Disponível em :<<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 25 out. 2007.
- QUEVEDO, Hercílio F. Ler é nossa função essencial (ou não?). In: RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo (org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.
- RELATÓRIO PISA 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 24 out. 2007.
- RÖSING, Tânia M. K. A palavra de ordem é inclusão. In: _____ (org.). *Práticas Leitoras para uma Cibercivilização V: ressignificando identidades*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- SELIGMAN, Felipe. *Aluno do Ensino Médio tem o pior desempenho em dez anos*. Disponível em: <<http://www.folha.com.br>> Acesso em: 26 set. 2007.
- SERRANO, Marisa. *Qualidade do ensino em xeque*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 26 set. 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil*. Anais do Congresso Brasileiro de Leitura Infantil e Juvenil, FNLIJ. Rio de Janeiro, 1997.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- VIEIRA, Noêmia Euzébio; CONTE, Roseli Aparecida de; Oliveira; FECCHIO, Miguel. *Leitura por prazer ou por imposição*. Revista de Ciências

Humanas da UNIPAR Akropolis, Umuarama, v.12, nº 3, jul/set, 2004.
Disponível em:
<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/414/379>> Acesso em: 17
mar. 2008.

WESCHENFELDER, Eládio Vilmar. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. (org.). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: UPF, 2005.

PERFIL DO CURSO DE LETRAS: FORMAR UM PROFESSOR PESQUISADOR E REFLEXIVO

Cleide Inês Wittke (UFPEL)

Resumo: Esta reflexão teórica fundamenta-se em experiências práticas e estudos realizados em um projeto de pesquisa que problematiza os efeitos produzidos com o ensino de língua materna no nível básico, tanto Fundamental como Médio. Os resultados obtidos com essa prática mostram a urgente necessidade de redimensionar o objeto de estudo e também o modo de abordá-lo, o que implica reestruturação no programa e na metodologia desenvolvidos nos Cursos de Licenciaturas, em especial nos Cursos de Letras. O presente artigo investiga a questão, buscando apontar caminhos possíveis na perspectiva de formar um professor pesquisador. Embasamos nossa investigação na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999) e em estudos de alguns autores como Perrenoud (1999), Travaglia (2003), Geraldi (2006), Marcuschi (2008), Antunes (2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2008) e Schnewly e Dolz (2010). Defendemos, nesse contexto, que a Universidade tem o compromisso de preparar o professor de língua a trabalhar com o texto, abordando as unidades básicas desse ensino: estratégias de leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. Vemos a pesquisa, a realização de projetos e o diálogo com o professor em serviço como vias possíveis à realização das mudanças almejadas.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de língua; Projeto; Sociointeracionismo.

Abstract: This theoretical reflection is based on practical experiences and studies done in a research project, which problematizes the effects produced with mother tongue teaching on the basic level, as much in elementary school as in high school. Results show the urgent necessity of dimensioning again the study object as well as the way of approaching it, which entails the restructuring of the program and of the methodology developed in the teaching centers, especially the language ones. This paper investigates the issue, and aims to point out possible ways with a view to educate a researcher teacher. We based our investigation on the proposal of National Curriculum Parameters (1998, 1999) and on authors such as Perrenoud (1999), Travaglia (2003), Geraldi (2006), Marcuschi (2008), Antunes (2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2008), and

Schneuwly and Dolz (2010). We defend in this context that University is committed to preparing the language teacher for working text, approaching the teaching basic units: reading strategies, orality, linguistic analysis, and writing. We consider the research, the realization of projects, and the dialog with the teacher at work as possible ways of making the desired changes.

Keywords: Teachers' education; Language teaching; Social interactionism.

Palavras iniciais

O quadro atual do ensino de língua materna no sistema educacional brasileiro mostra que seu processo não tem produzido os efeitos desejados. Em outras palavras, esse ensino não vem ocorrendo sob forma de um exercício frequente e produtivo de comunicação, de interação verbal, tanto na modalidade falada como na escrita. Essa realidade nos leva a questionar e investigar quais são os principais motivos para que tal prática escolar tenha obtido resultados tão pouco produtivos. Em síntese, indagamos: Quais são os problemas enfrentados com e no ensino de língua materna em nossas escolas? O que pode e deve ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo que desenvolva a capacidade comunicativa de nosso aluno, dando-lhe segurança para que interaja adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida?

Há inúmeros estudiosos da linguagem, dentre os quais citamos alguns deles tais como Geraldí (1997, 2006), Bagno (1999), Perrenoud (1999), Possenti (2002), Marcuschi (2002, 2008), Neves (2003ab), Travaglia (2003ab), Antunes (2003, 2007, 2009), Kleiman (2006), que investigam sobre a temática e chegaram a um denominador comum: é de extrema importância que se eleja o texto e os gêneros textuais, sob uma perspectiva mais ampla de ação e circulação, como objeto de ensino. Não há mais dúvidas de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática, cujo objetivo consiste em identificar e classificar, conteúdo posteriormente cobrado em prova, não são adequados à atual função da aula de língua materna no ensino básico, que consiste em oportunizar atividades que desenvolvam o processo interativo, englobando os mais variados eventos sociais (BAKHTIN, 1992). É preciso formar um professor que, além de investigar e refletir sobre o saber em construção, também construa uma prática reflexiva sobre sua atuação docente diária (ver PERRENOUD, 1999), repensando e reorganizando seu agir na sala de aula e fora dela.

Nesse enfoque, cabe lembrar o dizer dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 1999), cujas orientações estão diretamente voltadas à concretização da inovação no ensino de língua, tanto no que diz respeito ao objeto de ensino como à metodologia, concebendo a língua como um trabalho social, um processo constante de interação verbal (ANTUNES, 2009). Faz-se, então, necessário reformular o conceito de língua, de modo geral, e, particularmente, o papel do ensino de gramática. É preciso substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, com ênfase na sua nomenclatura, pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análises linguísticas, na medida em que os elementos gramaticais atuam no sentido produzido, via texto, ou melhor, via discurso.

Na atualidade, a maioria dos pesquisadores e dos professores reconhece que o papel do ensino de língua consiste em desenvolver o potencial comunicativo (falando, lendo e escrevendo) do aluno, para que interaja com segurança e destreza nas mais variadas instâncias sociais (BAKTHIN, 1992). Todavia, infelizmente, na prática docente, esse objetivo ainda não foi alcançado, pois ainda percebemos ênfase à abordagem exclusiva da gramática normativa, com seus exercícios exaustivos e desconexos de metalinguagem, os quais *não são suficientes nem adequados* a uma prática sociointeracionista da linguagem. Nesse contexto, Antunes (2007, pp. 51-52) defende que o ensino de **“gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos**. Daí que, em um programa de ensino de línguas, deve constar mais que uma série de itens de gramática” (grifo da autora).

Torna-se importante frisar que não estamos defendendo a posição de que o exercício de metalinguagem deva ser banido da aula de língua materna, mas que ele seja pontual e com vistas a sanar dificuldades no uso da língua, durante sua prática comunicativa. Haverá momentos no processo de ensino e de aprendizagem da língua (principalmente durante a produção textual escrita, com ênfase na etapa de reescrita) que será útil ao aluno o conhecimento e o domínio de regras de funcionamento da língua, com ou sem nomenclatura, as quais lhe darão subsídios para que se comunique com segurança e competência. Fazemos nossas as palavras de Antunes (2009, p. 140), quando a autora diz que

Um programa de ensino de línguas, que pretenda resultados individual e socialmente relevantes, não pode

restringir-se a questões gramaticais, apenas. Ao contrário, deve ampliar-se para incluir o estudo e a exploração das questões textuais, questões que extrapolam em muito a gramática, suas classificações e nomenclaturas. Ou seja, um programa de ensino de línguas deve incluir, entre outras, noções e atividades acerca dos graus de informatividade de um texto e de como consegui-los.

Sob uma perspectiva sociointeracionista, entendemos que a aula de português deva funcionar como um espaço onde o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos, na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito. Tal concepção atribui um novo papel ao professor de português que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Eis a questão: estão os Cursos de Letras preparando os futuros professores de língua para que desempenhem a função de mediador? E também, o meio universitário está criando espaço para dialogar com o profissional de língua em serviço?

Repensando o perfil do Curso de Letras

A nosso ver, a noção de língua como um trabalho sociointeracionista está diretamente relacionada a mudanças no Currículo dos Cursos de Letras, exigindo reorganização em suas disciplinas, ementas e conteúdos programáticos a serem abordados ao longo da formação acadêmica. Assim como Ilari (1986), Possenti (2002) e Geraldi (2006) vêm defendendo há décadas, também entendemos que seja de extrema importância que o acadêmico de licenciatura seja orientado de modo que se comporte como um pesquisador, um constante construtor de conhecimento. Enfim, seja um profissional que transforma sua sala de aula em um laboratório, onde o saber não é meramente transmitido, mas construído por meio de hipóteses que, às vezes são comprovadas, outras vezes, rejeitadas. O importante é que se trabalhe com a criação de problemas e com a construção sistemática de trajetórias que possam levar a possíveis soluções dos mesmos. Esse trabalho será ainda mais frutífero se for abordado por meio de projetos que funcionam de modo interdisciplinar ou mesmo transdisciplinarmente.

Essa tomada de posição reforça a importância da reestruturação curricular (teórica e metodológica) do meio acadêmico, pois é na sua formação inicial que o universitário constrói os alicerces de sua

identidade de professor e das práticas didático-pedagógicas que desenvolverá ao longo de sua trajetória profissional (as quais devem ser aperfeiçoadas com experiências na sua formação continuada, ao longo de sua vida profissional). Precisamos, então, pensar e reorganizar os Cursos de Letras de modo que se trabalhe através de projetos a serem desenvolvidos na universidade, e também nas escolas, juntamente com os alunos do ensino básico, preferencialmente em turno oposto ao das aulas regulares, o que dará mais flexibilidade e autonomia aos ministrantes dos projetos. Essa experiência pode ser organizada de maneira que tais projetos sejam vinculados aos estágios de Ensino Fundamental e Médio, fato que trará estímulo e interesse ao licenciando em se engajar em um processo investigativo.

Sob essa perspectiva de trabalho e com o desejo de formar um professor pesquisador, que investiga e constrói o conhecimento, juntamente com seu aluno, precisamos criar oportunidades para que o futuro profissional desenvolva tal competência durante sua formação acadêmica, por meio de atividades desenvolvidas na sala de aula e nos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Além disso, é necessário que a Universidade crie espaços onde os professores em serviço (ROJO, 2002) possam interagir, colaborando com sua experiência vivenciada em sala de aula, recebendo em troca orientações teóricas e didático-pedagógicas que o auxiliem em suas dificuldades e ofereçam subsídios para que enriqueçam seu trabalho diário com o aluno. Trata-se, como define Ilari (1986), de um percurso de duas vias: a realidade empírica vivenciada pelo professor na escola dando subsídios aos estudos acadêmicos; e o conhecimento teórico, didático e pedagógico da universidade oferecendo análise, sustentação e atividades para que o professor em atuação possa ajustar sua prática às novas propostas linguísticas e didático-metodológicas vigentes na atualidade. É o exercício do diálogo entre a academia e a escola tão desejado há bastante tempo, talvez, desde os fundamentos da Linguística.

Surge então a questão: Como podemos trilhar satisfatoriamente esse caminho de duas vias? Ou melhor, quais são as atividades que o meio acadêmico pode oferecer para oportunizar o intercâmbio entre a universidade e a escola? Lembrando que as disciplinas iniciais do Curso de Letras estão voltadas à formação do saber do professor, desenvolvendo conhecimentos do núcleo duro: fonética, morfossintaxe, semântica e fundamentos teóricos da Linguística (e também da Literatura), acreditamos que as disciplinas voltadas ao ensino, à transposição didática é à própria didática (incluindo os estágios) possam criar mais

oportunidades para a realização de projetos de ensino e de pesquisa voltados ao trabalho de língua materna na escola.

Propomos, nesse contexto, a realização de seminários, palestras, oficinas e cursos efetuados pelos próprios acadêmicos, orientados por um ou mais professores, voltados à comunidade escolar, principalmente, aos professores de língua materna. O meio acadêmico precisa ir até a escola para conversar com os professores e constatar qual é a realidade vigente, descobrindo o que já está funcionando, mas, principalmente, detectar os aspectos que precisam ser mudados para, em conjunto, depois de muita reflexão, encontrarem propostas e atividades que possam melhorar a qualidade de ensino de língua. Vale lembrar aqui o PIBID⁵, programa do governo federal há mais de dois anos em funcionamento e que vem ao encontro da perspectiva de aproximar o meio acadêmico da realidade vivenciada nas escolas. Essa é uma grande oportunidade para que o licenciando se insira e interaja na vida escolar, vivenciando experiências diárias da prática docente, ainda em período de formação inicial.

Apostamos em um trabalho no qual o professor da disciplina ou o coordenador de um projeto de ensino, de pesquisa ou de extensão oriente os acadêmicos do Curso de Letras para interagirem com os professores do ensino básico (Fundamental e Médio). Para melhor exemplificar nossa proposta, dividimos esse estudo em quatro etapas. Cabe ressaltar que a referida proposta está fundamentada em nosso projeto de pesquisa (intitulado *Ensino de língua materna: estratégias de leitura e de produção de textos*), mas nada impede que seja aplicado (com os ajustes

⁵ Este Projeto diz respeito ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pelo Governo Federal, via CAPES-DEB, a Instituições de Ensino Superior, com vistas a prestar apoio e estímulo à formação dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura. No caso da UFPEL, o campo das ciências exatas foi o primeiro grupo a vivenciar essa experiência, seguido pela área das humanas, incluindo o Curso de Letras, do qual a autora deste artigo é coordenadora. O PIBID-Humanidades terá duração de dois anos, podendo ser prorrogado por mais um ano (2013), envolvendo seis Licenciaturas (com seus respectivos coordenadores), seis escolas de Ensino Fundamental e Médio (4 estaduais e 2 municipais, com seus respectivos professores supervisores) e 128 alunos bolsistas dessas Licenciaturas, além de muitos alunos e professores da rede estadual e municipal. O Programa conta com diferentes etapas: estudo, análise teórica e produção e execução de diferenciadas atividades didático-pedagógicas voltadas aos alunos das escolas engajadas. Têm sido realizados tanto Projetos disciplinares (de área) como interdisciplinares, desde sua projeção, execução até avaliação de seus resultados. Pode-se dizer que, mesmo que de forma singela, vivenciamos o antigo desejo de interagir com a realidade escolar, inserindo o acadêmico e oportunizando seu diálogo com o professor em serviço, na medida em que aperfeiçoa sua experiência didático-pedagógica, no campo educacional.

necessários) no próprio Currículo de Letras, em disciplinas específicas, de modo interdisciplinar ou mesmo transdisciplinarmente.

Nessas condições, na etapa inicial, propõe-se a realização de estudos de fundamentação teórica e didático-pedagógica que abordem o ensino de língua materna na escola. Na segunda fase, os acadêmicos vão até as escolas e observam a realidade vigente. Ao interagir com os professores em atuação (via conversa informal ou por entrevista com professores e alunos, ou ainda por outro meio/instrumento previamente estabelecido), o estudante de Letras identifica as principais dificuldades e problemas encontrados na realização do ensino de língua no ambiente escolar. Também é interessante que o acadêmico pesquisador traga reflexões e sugestões manifestadas pelos professores e pelos alunos, construídas durante essa interação.

Na fase seguinte: a terceira, realiza-se um estudo sobre os dados recolhidos no ambiente escolar, selecionando as questões primordiais a serem trabalhadas constroem-se estratégias e atividades propícias a sanar as dificuldades observadas na prática do ensino de língua materna (envolvendo estratégias de leitura e de produção textual). Para finalizar, na última etapa, voltamos a nos reunir com os professores de língua do Ensino Fundamental e Médio e, sob forma de cursos, palestras, seminários e oficinas, refletimos sobre a questão e apresentamos propostas e atividades que envolvam o texto (de modo mais amplo, o gênero textual) e diferentes estratégias de leitura e produção textual que podem ser desenvolvidas na aula de português. Orientamos também sobre a importância de trabalhar a gramática a partir do uso que cada elemento linguístico desempenha no sentido produzido no e pelo texto como um todo. Ressaltamos que o importante é entender o efeito de sentido produzido pelos elementos gramaticais no processo de interação, bem como saber empregá-los *adequadamente* no exercício de comunicação.

O ensino de língua sob um enfoque sociointeracionista

Por entender que produzimos textos na medida em que nos comunicamos por meio da palavra, podemos definir a aula de português como sendo uma prática diária de interação verbal, em que há constante comunicação, tanto falando quanto escrevendo, pois existe um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor, com determinada intenção. Com a finalidade de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, sugerimos que o professor de língua traga diferentes tipos de textos à sala de aula, criando oportunidades para que entre em contato e estude

variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nosso meio nas mais diversas situações sociais.

Partindo, então, do princípio de que o texto tenha sido aceito como elemento básico de nossa aula, destacamos que além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, é fundamental que o professor desenvolva diversas atividades, as quais levem o aluno a entender e sistematizar os processos linguísticos em funcionamento nos sentidos produzidos nos e pelos textos em estudo. Isso implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é o enunciado, ou o texto. Enfim, é preciso entender cada elemento (linguístico, textual, pragmático, enunciativo, discursivo) constitutivo do texto como mecanismo que trabalha em prol do sentido como um todo. É a harmonia do conjunto que produz a eficácia comunicativa.

Nesse contexto, cabe ao professor de língua oportunizar situações de interação pelas quais o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhando papel de sujeito de sua história, posicionando-se diante da realidade que o cerca, e que o conhecimento do funcionamento da língua, esse bem cultural tão precioso, seja instrumento que o leve à autonomia social, política e histórica. A nosso ver, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos textos que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de português, familiarizando-se com eles, sentirá mais segurança tanto na hora de lê-los (interpretá-los) quanto de escrevê-los. Assim, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório (e bem mais prazeroso) e não de alienação, discriminação e exclusão, como vem ocorrendo ao longo da nossa história.

Podemos perceber que tanto o contexto social em que vivemos como o papel contemporâneo atribuído ao ensino de língua reforça a perspectiva de que o texto seja realmente elemento chave a essa prática escolar, portanto, precisa ser trabalhado em aula não como mero pretexto (para estudar gramática ou construir novos textos), mas enquanto mensagem: uma materialidade concreta, constituída de sentido, um dizer que alguém produz para outro alguém, por algum motivo, sob determinadas condições de produção, circulação e recepção (BRAIT, 2002). Sob essa ótica, Kleiman (1989, p. 30) esclarece que, normalmente, a leitura efetuada na escola é “difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua”. Como se pode ver, não

basta trazer textos à sala de aula, há ainda a questão do modo de selecioná-los e concebê-los, bem como a maneira de lidar com eles, durante as aulas de língua.

O texto como objeto de ensino

Ao selecionar os textos a serem trabalhados em aula, o professor deve estar ciente da proposta de leitura e de produção de texto que busca desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo pretendido. Isso nos mostra que a escolha dos textos é o primeiro passo ao sucesso de nossa prática de leitura e de produção textual. Uma má escolha do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da competência comunicativa quanto uma aula que aborde exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

Hoje, parece haver consenso de que o texto seja elemento fundamental ao ensino de língua, e, por isso, precisamos concebê-lo de modo claro e preciso (TRAVAGLIA, *online*). Recorrendo aos Parâmetros, encontramos a seguinte definição de texto.

Uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (PCNs, 1998, p. 21).

Sob essa perspectiva teórica, quando falamos em texto, estamos nos referindo a uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, quer dizer, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral como escrita) à qual se propõe, em determinada situação social.

Também para Marcuschi (2002, p. 24) o texto consiste em “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Vemos, então, que o texto, ao circular socialmente sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “Socorro!”, uma poesia, uma bula de remédio, uma receita culinária, um *e-mail*, uma reportagem, uma charge, uma história em quadrinhos, um bilhete, um manual de instrução, um cardápio de restaurante, uma reportagem de jornal, um artigo científico etc., até um romance de vários tomos. Nota-se, então, que, de modo similar ao texto,

o gênero textual é de extrema importância à prática sociointeracionista do ensino de língua, também precisando ser bem definido e bem entendido, no que tange à sua funcionalidade e circularidade.

O gênero textual e sua função social

O gênero textual consiste nas diferentes materializações verbais que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de *funcionalidade* e de *intencionalidade*. Ele apresenta diversas caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, ajustando-se às variadas funções sociais que exerce. Nessas condições, compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno trabalhe com os mais diversos gêneros textuais, enfocando sua composição e funcionalidade, para que o aluno se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de forma adequada, nos inúmeros eventos sociais nos quais circulam.

No que tange aos gêneros textuais, Brait (2002) ressalta que, para estudá-los, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Enquanto suas condições de produção e de recepção dizem respeito à questão de quem produz a mensagem e a quem se dirige (dizendo respeito à identidade social do produtor e do receptor), a circulação remete ao veículo em que a mensagem é transmitida. Tudo isso conduz à mensagem em si, ou seja, explica porque aquilo é dito daquela maneira e não de tantas outras formas possíveis. Quanto às condições de produção, é fundamental lembrar que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o produtor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Concebendo o gênero textual como uma questão de uso e a tipologia textual como forma (estrutura), quando nos referimos à segunda modalidade, logo nos vem à mente as três estruturas características que organizam a sequenciação linguística e estrutural de dado texto, segundo as intenções manifestadas por seu produtor. Ou seja, a narração, cuja intenção maior é contar uma história; a descrição, cujo objetivo central é apresentar, classificar ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local...; e a dissertação, sequência em que a maior intenção é informar sobre determinado assunto, de modo mais ou menos argumentativo. Essa

tem sido a concepção tradicional da tipologia textual, mas, em abordagens mais contemporâneas⁶, o terceiro elemento tem sido denominado de argumentação (quando há alto grau de comprometimento do autor em seu dizer) e de exposição (quando o grau de comprometimento do autor é baixo, pois não tem a intenção de convencer seu interlocutor). Além disso, duas novas categorias textuais foram acrescentadas nas três anteriores: dialogal ou conversacional (texto em que prevalece a conversa – oral e escrita – entre dois ou mais interlocutores) e injunção (tipo de texto em que o autor explicita sua intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações – enfim, preocupa-se em passar instruções).

Palavras finais

O objetivo do presente artigo consiste em despertar no professor de língua em serviço, bem como no acadêmico de Letras, o interesse para que tais profissionais da língua assumam o texto como objeto de ensino e desenvolvam diferentes estratégias de leitura, de oralidade, de análises linguísticas e de produção textual, fazendo de sua aula um momento de interação verbal, uma prática constante de comunicação. Todavia, para que essa proposta se realize, é de fundamental importância que se repense e se reestruture o Currículo dos Cursos de Letras de modo que esses estimulem a prática da pesquisa e incentivem o diálogo direto entre a academia e o meio escolar, aliando a teoria com a prática, formando um profissional da educação que reflete sobre os efeitos de sua prática docente e adquira o hábito de reorganizar seu trabalho (PERRENOUD, 1999).

Com um enfoque sociointeracionista, entendemos que a aula de português deva funcionar como um processo de interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os gêneros que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em consonância com as convenções sociais que determinam suas características, estilos e funcionalidades. Nesse enfoque, definimos a prática de ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, atividade que capacita o aluno a interagir com segurança e competência nas complexas situações que o cotidiano lhe proporciona, no decorrer de sua vida. Além disso, não há mais justificativa para que o professor de língua dedique boa parte, senão

⁶ Dentre os trabalhos dessa natureza, citamos Dolz, Rosat e Schneuwly (1991); Schneuwly (1994); Kaufman e Rodrigues (1995); Bronckart (1999); Marcuschi (2002), Pereira et al. (2006), Schneuwly & Dolz (2010).

toda a sua aula, a identificar, classificar e nomear regras da língua como sugere o método tradicional (a Gramática Normativa), ignorando a existência do texto ou empregando-o como mero pretexto para estudos gramaticais, com ênfase na metalinguagem. É necessário interagir verbalmente, ou seja, praticar de modo crítico e orientado diferentes experiências de interação verbal, seja lendo, falando, ouvindo e escrevendo.

Enfim, é preciso que o aluno leia e escreva (e reescreva) com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo, tendo sempre em mente a intenção de construir sentido, de modo adequado às diversas situações sociais existentes. Afinal, somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca. Sob essa ótica, entendemos a aula de português como sinônimo de ler (ouvir) e escrever (falar) textos autênticos e típicos de nosso convívio social, sendo de competência do professor selecionar e eleger os gêneros mais frequentes e necessários, já que são em número praticamente ilimitado, não sendo possível abarcar a todos. Como vemos, o papel do professor de língua materna consiste em selecionar e efetuar a mediação entre o aluno e o vasto e rico material verbal que circula em nossa sociedade, criando oportunidades para que o educando se constitua em um leitor plural: assíduo, crítico e autônomo.

O ato de ler e escrever na escola não pode ser visto como uma obrigatoriedade do programa curricular, nem somente da aula de português, mas deve ser vivenciado como uma necessidade social, histórica e política (portanto, um direito) de qualquer cidadão que almeja engajar-se na sociedade em que vive. No entanto, para que isso ocorra, é preciso repensar e reformular o atual currículo dos Cursos de Letras, direcionando-o à formação de um professor pesquisador (BORTONIRICARDO, 2008), o que implica uma redefinição dos conceitos de língua, texto, contexto, sujeito, gramática e sentido (ver KOCH, 2003 e 2006).

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B. *PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 1999.
- DOLZ, J; ROSAT, M-C; SCHNEUWLY, B. *Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives de trois types de textes*. Le français aujourd´hui, no 93, p. 37-47, Paris, 1991.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *O texto na sala de aula* (org.). São Paulo: Ática, 2006.
- ILARI, R. *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- KAUFMAN, A.M. & RODRIGUES, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. *Texto & Leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.
- KOCH, V. I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- NEVES, M.H.M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003b.
- PEREIRA, C.C. et. al. *Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula*. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura - Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERRENOUD, Ph. *Formar professores em contextos formais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Universidade de Genebra, 1999. Traduzido por Denice Barbara Catani. Revista Brasileira de Educação, setembro 1999, no 12, pp. 5-21.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SCHNEUWLY, B. Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui?. Recherches no. 20, p. 51-60, Lille, 1994.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. *Categorias do texto como objeto de ensino*. No site da revista eletrônica do GT e de Linguística Textual e Análise da Conversação da ANPOLL (online). Acessado em julho de 2010. Forum de debates: <http://www.gtlac.com/fdebates.htm>

UM ESTUDO SOBRE A INTERFACE ENTRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A ENUNCIÇÃO

Jones Neuenfeld Schüller
Gabriela Tornquist

Resumo: O processo de aquisição da linguagem é explicado através de inúmeras teorias, porém são poucas as que a abordam por meio de uma visão enunciativa. Com base no modelo proposto por Silva (2007), ancorado na teoria enunciativa de Benveniste, propusemos um estudo em recortes enunciativos da fala de uma criança acompanhada longitudinalmente, durante seis meses. Para tanto, foi levado em consideração também a fala do adulto, uma vez que a criança posiciona-se enunciativamente conforme a relação estabelecida com o outro. Com base na análise dos dados, constatamos que a criança apresenta singularidade em sua fala com relevância para a intersubjetividade presente na mesma. Tal fato põe a criança como sujeito ativo na constituição do ato enunciativo, na aquisição da linguagem, através da interlocução que é delimitada entre os envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Interface, Aquisição da linguagem, Enunciação.

Abstract: The process of language acquisition is explained throughout several theories, but there are only a few that have been approached by means of the enunciative view. Based on the model proposed by Silva (2007) and being anchored in Benveniste's enunciative theory, we have proposed a study of enunciative clippings from a child's speech followed longitudinally for six months. On this account, it was also assessed the adult's speech since the child stands on enunciatively according to their established relationship. Based on the data analyses, we have found that the child shows singularity in her speech relevant to the intersubjectivity that is present in herself. This fact places the child as an active subject in the constitution of the enunciative act, in language acquisition, through the interlocution which is delimited between the ones who are involved in the process.

Keywords: Interface, Language acquisition, Enunciation.

INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve um estudo sobre a aquisição da linguagem, sob um olhar da enunciação, tendo como base primitiva a teoria enunciativa de Benveniste. Em tal teoria, conforme Flores e Teixeira (2005), “admite-se que a organização do sistema da língua somente se realiza na enunciação, porque a cada vez que a língua é enunciada têm-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares”. Assim, pode-se observar que a enunciação, apesar de ser um conceito geral e amplo, tem sentido para cada um, ou seja, para o individual. Benveniste (1958, p.285), no que diz respeito à linguagem, indica que é ela que constitui o homem como sujeito e que, dessa forma, não é possível afirmar que o homem exista afastado do mundo ou de sua cultura. Assim como Silva (2007), autora que desenvolveu o modelo de estudo voltado à aquisição da linguagem, também entendemos que a fundamentação teórica deste trabalho, com base na teoria benvenistiana, principalmente no que se refere aos termos sujeito e linguagem, contidos na expressão *aquisição da linguagem*, formam uma só unidade, ou seja, são inseparáveis e de fundamental importância a esta pesquisa.

Nesse contexto, nosso estudo se justifica no fato de que a literatura da área oferece muitos trabalhos *tradicionais*, mas poucos têm como foco de estudo a aquisição da linguagem aliada à enunciação, em que se mostra importante observar, dentro do discurso, as marcas e os mecanismos que podem levar à presença do sujeito, verificando, ainda, a singularidade do dizer da criança. Pretendemos, então, descrever e explicar o funcionamento enunciativo da metalinguagem, considerando que enunciar é um ato singular da língua e que, por isso, deve ser analisado. Após traçados os objetivos e a justificativa desta pesquisa, seguimos desenvolvendo a fundamentação teórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de entrar propriamente na teoria que subsidiará o presente trabalho, achamos pertinente rever algumas abordagens teóricas sobre a aquisição da linguagem, considerando seus pressupostos, o que levam em consideração e o foco de estudo de cada uma delas.

Inicialmente, trataremos da teoria intitulada Empirismo. Vale ressaltar que tal proposta serviu como base para as duas primeiras teorias em aquisição, a saber: o Behaviorismo e o Conexionismo. Tal corrente teórica se valia de que o importante para a aquisição é a experiência e que

a sua única capacidade inata seria a de formar associações entre estímulos e respostas.

Sendo assim, para o Behaviorismo, uma criança só desenvolve o conhecimento linguístico por meio dos estímulos-respostas, imitação e reforço. Skinner, o fundador de tal postulado, acreditava que a linguagem ou possui dois reforços: o positivo e o negativo, ou não possui nenhum tipo de reforço. Em se tratando do Conexionismo, ou também chamado de Associacionismo, teoria relativamente recente, com bases empiristas, que vem para dar conta da criatividade exposta pela criança na aquisição, sem algo previamente dito no momento da interação, há a admissão de que o aprendizado instantâneo se dá através do cérebro e das redes neurais. Essa teoria não considera a mente como participante do processo de aquisição. Nessa perspectiva, o meio externo não seria o diferencial para a aprendizagem, mas, sim, o que acontece entre os dados de entrada (*input*) e de saída (*output*), isto é, organismo e ambiente, levando em conta também possíveis analogias e generalizações.

A teoria de aquisição que vem depois do empirismo é o Racionalismo. Nesse enfoque, o foco continua sendo a mente, porém não apenas admitindo a sua existência, mas também dando a ela a responsabilidade pela aquisição, ou seja, postulando uma capacidade inata subjacente ao processo de aquisição. A partir disso, surge o inatismo de Chomsky, que considera que a criança, ao estar imersa em um ambiente onde se fala uma língua X, passa a produzir os sons da mesma e a adquiri-la, formando, assim, a sua gramática. Tal autor sustenta sua proposta no fato de que as propriedades da língua, por serem tão abstratas e complexas, são transmitidas através da genética, isto é, algo biológico determinado, uma competência própria da criança.

Cabe mencionar que o conhecimento inato só é ativado através do contato com o outro falante, tendo como resultado a gramática da língua. Faz-se necessário, ainda, que a criança esteja em contato com algum meio – social, cultural, entre outros. Nessa concepção, as noções de competência (propriedade do falante da língua) e de performance (maneira como se expressa mediante estímulos de sua língua) são de extrema importância. Princípios e parâmetros também são integrantes dessa teoria, sendo o primeiro o responsável por encontrar pontos em comum e o segundo o que cria parâmetros, a partir dos princípios, para explicar a organização das línguas e a Gramática Universal (GU).

Em razão de priorizar determinadas asserções e de deixar algumas lacunas, surgiram as teorias Cognitivista de Piaget e a

Interacionista de Vygotsky, as quais, *a priori*, abordavam a interação da criança com o ambiente e, a partir disso, a troca entre criança e adulto. Já que tais teorias tinham o mesmo pressuposto, passaram a ser denominadas como Construtivistas.

Na sequência, veio o Cognitivismo, vertente que associa a linguagem à cognição, levando em consideração o raciocínio, ou seja, a relação linguagem e pensamento. Sendo assim, o sujeito (no caso, a criança) constrói seu conhecimento de acordo com a experiência com o mundo físico, reagindo e interagindo com o mesmo. Porém, a interação por si só não é o bastante, já que a criança deve estar em determinado estágio de desenvolvimento, quais sejam: *sensorio-motor* (0-18/24 meses – fase precedente ao uso da linguagem); *pré-operatório* (1:6/2:0-7/8 anos – fase das representações/dos símbolos); *operatório-concreto* (7/8-11-12 anos – fase da construção da lógica); *operatório-formal* (de 11/12 anos em diante – fase do raciocínio/da dedução).

Em detrimento dessa teoria e para contrariar a noção de que a criança se desenvolve via estágios, vem o Interacionismo, teoria baseada na interação verbal – diálogo da criança com o adulto. Isso mostra que o adulto tem papel fundamental na aquisição da linguagem, sendo o mediador dos estímulos externos recebidos pela criança. Há, nessa teoria, a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a fase em que ocorre a transição daquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que ainda não consegue, precisando, assim, da intervenção de alguém.

Logo após, surge o Interacionismo Social. Essa teoria defende que a criança não é somente um aprendiz passivo, mas entende que ela participa ativamente da construção do conhecimento, incluindo a linguagem, que ocorre na mediação com outro. Essa troca pode se dar tanto na interação com um adulto como na interação com outra criança. Nessa vertente teórica, instaura-se o Sociointeracionismo. Essa linha postula que os papéis no diálogo e as categorias linguísticas ocorrem e funcionam através da interação dialógica, a qual acontece entre a criança e o seu interlocutor.

Após esse breve histórico sobre algumas das teorias relacionadas à aquisição da linguagem, abordaremos aquela que será utilizada para a análise dos dados que aqui serão dispostos: a teoria Enunciativa de Benveniste. Esse modelo de aquisição da linguagem foi desenvolvido por Silva (2007) e se baseia nos pressupostos da teoria benvenistiana. Segundo a autora, a expressão *aquisição da linguagem* abrange dois termos essenciais: sujeito e linguagem. Tal proposta foi desenvolvida pelo fato de que não

há uma teoria enunciativa que aborde a aquisição, levando em conta a singularidade do que é dito pela criança e não para as regularidades. Para Benveniste (1958, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta a realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’. A noção de sujeito, por sua vez, leva à noção de subjetividade, ou seja, à “capacidade do locutor para se propor como “sujeito” (BENVENISTE, op. cit., p. 286). Portanto, conforme exposto por Silva (2007), sujeito e linguagem são indissociáveis.

Benveniste (1958) afirma que a instalação da subjetividade na linguagem é que cria a categoria de pessoa. O autor afirma também que a linguagem é tão marcada pela expressão da subjetividade que se pergunta se, construída de outro modo, ainda poderia funcionar e chamar-se linguagem. Em uma abordagem enunciativa da linguagem, Silva (2007) entende que a criança, no momento em que começa a utilizar a linguagem já se encontra inserida em um mundo que já está nomeado, “mas ela precisa recriá-lo para instituir-se como sujeito, mostrando no seu dizer a sua posição de sujeito num dado espaço e num dado tempo”. (p. 132) Essa atividade de reconstrução é realizada a cada ato enunciativo. A autora, retomando Benveniste (1970, p. 82), aponta que a estrutura enunciativa permite observar: a) o próprio ato; b) as situações em que se realiza; c) os instrumentos de realização.

Em sua tese de Doutorado, Silva (2007, p. 135) destaca três aspectos abordados por Benveniste, sendo eles: 1) os índices de pessoa que se produzem na e pela enunciação – o eu/tu marcando a pessoa e o ele a não-pessoa; 2) os índices de ostensão como *este*, *aqui*, etc., que trazem a instância do termo, o que o autor chama de *individuos linguísticos*, opondo-se a termos nominais que remetem a conceitos; e 3) as formas temporais, que se determinam em relação ao centro da enunciação, já que o *presente* traz o *agora*, marcando a inserção do discurso no mundo. As noções de passado e de futuro serão depreendidas desse *agora*, como o que vai se tornar presente e o que já não mais o é. Ancorada em tais dizeres, Silva expõe sua explicação para os fenômenos de aquisição da linguagem:

{...} o presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção do discurso, delimitando por referência interna o que vai tornar presente e o que já não o é mais. Isso nos encaminha a explicar a aquisição da linguagem não como evolução, conforme uma perspectiva desenvolvimentista,

mas como apreensão, visto a criança, ao mesmo tempo em que constitui a língua com o 'outro', ser constituída pela estrutura da língua, em que cada ato de enunciação, ao inserir seu discurso no mundo, é marcado por uma nova relação com a 'língua e com o 'outro'. (SILVA, 2007)

Em nosso entendimento, isso quer dizer que a criança modifica e reestrutura o que diz conforme a interação com o seu interlocutor, marcando-se como sujeito e inserindo seu discurso perante o outro. Silva explica que a criança ocupa uma posição intersubjetiva com o *outro*, em geral o adulto, já que, como afirma Benveniste (1966/1995, p. 31 apud Silva, 2007, p. 145), “a criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra”.

Um aspecto que Silva (2007, p. 160) coloca e que julgamos extremamente importante é a noção de que os primeiros sons produzidos pela criança já colocam em cena a intersubjetividade constitutiva da linguagem. É preciso que o outro a torne sujeito da aquisição para que a criança adquira linguagem. Sendo assim, ressaltamos que, conforme o que expõe a autora, a criança só se torna sujeito ativo e constitutivo da linguagem quando o outro lhe dá o suporte necessário para que ela se instaure como tal.

O estudo de aquisição da linguagem pela enunciação, de acordo com Silva (2007, p. 180), se dá por meio dos seguintes aspectos: 1) pela realização vocal da língua (aspecto mais perceptível); 2) pelo mecanismo dessa produção: a conversão da língua em discurso, por meio da observação de como o *sentido* se forma em *palavras*; e 3) pelo quadro formal de sua realização: verificação de como as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram.

QUADRO 1 – Relações enunciativas diáticas eu-tu, eu/tu e (eu-tu)/ele⁷

Relações enunciativas Diáticas	Caracterização das relações enunciativas	Operações enunciativas em Aquisição da Linguagem
eu-tu	- formação de uma unidade constitutiva pelo caráter de pessoa implicado em eu e tu.	- conjunção criança/outro
eu/tu	- relação de transcendência, em que eu institui o tu pela temporalidade, - relação de interioridade, em que eu é interior ao enunciado e exterior a tu.	- separação criança/outro, com a constituição de eu como pessoa subjetiva e como distinto de tu, pessoa não-subjetiva.
(eu-tu)/ele	- distinção pessoa (eu-tu) de não-pessoa (ele), - marcação da distinção presença/ausência, com a constituição da instância do discurso (presença) em relação com a instância da língua (ausência), - entrada de um terceiro como condição de presença entre eu e tu.	- estabelecimento da relação mundo / discurso como alavanca para a criança constituir a faculdade de simbolizar, própria do homem de representar o real por um signo, - operação de semantização da língua (ele), com a entrada da criança na semiótica (língua).

⁷ O quadro aqui exposto foi retirado de Silva (2007, p. 205).

Silva (*Idem*) explica as relações enunciativas diádicas da seguinte forma:

eu-tu: uma relação de conjunção entre as pessoas do discurso;

eu/tu: uma relação de disjunção, em que um se opõe ao outro como pessoa do discurso;

(eu-tu)/ele: uma relação de disjunção entre as pessoas do discurso (eu-tu) e a não-pessoa (ele).

A partir do exposto sobre a teoria enunciativa de Benveniste e com base na teoria enunciativa para a aquisição da linguagem criada por Silva, propomos a análise dos nossos dados, seção subsequente à metodologia, que é o tópico abordado a seguir.

METODOLOGIA

Para este trabalho, foram utilizados dados obtidos longitudinalmente durante seis meses com gravações mensais – totalizando seis gravações – de uma criança brasileira, com idade inicial de 1:10 (anos: meses), do sexo feminino, exposta exclusivamente ao Português como língua materna, de classe média-baixa, residente na cidade de Pelotas. Os dados, que contêm gravações da criança e de sua mãe, foram submetidos a transcrições ortográficas, mas somente os dados da criança foram transcritos foneticamente. O *corpus* deste estudo pertence ao banco de dados AQUIFONO, existente junto ao Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

A criança, na idade em que foram realizadas as coletas, não frequentava a escola de educação infantil, sendo que seu contato com outras crianças se dava apenas nos encontros familiares ou com amigos. Seu convívio diário era somente com a mãe e a avó materna. Assim, foram feitos recortes dos dados da fala da criança que foram analisados por meio da teoria enunciativa da aquisição da linguagem de Silva, com fundamentos da teoria enunciativa de Benveniste. Cabe destacar que foram observados o funcionamento da metalinguagem, os mecanismos e modos de fala da criança e, ainda, a fala da criança na sua singularidade, em que ela, na sua posição de locutora, se inscreve como sujeito e instaura um alocutário.

QUADRO 2 – Coleta de dados da criança: gravação, data e idade

GRAVAÇÃO	DATA	IDADE
1	14/08/2007	1:10
2	21/09/2007	1:11
3	22/10/2007	2:0
4	21/11/2007	2:1
5	22/12/2007	2:2
6	22/01/2008	2:3

Tendo em vista os procedimentos metodológicos aplicados a esta pesquisa, partiremos para a análise dos dados da criança.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise que aqui será apresentada se dará por meio de recortes enunciativos da fala da criança, contextualizando essa na exposição da fala anterior, ou seja, a do cuidador. A fala da criança será representada pela letra B, já a do cuidador, neste caso, a mãe da criança, pela letra C. Por questões éticas de pesquisa, quando o nome da criança for pronunciado nos recortes selecionados, optaremos por denominá-la como E., para que sua identidade seja preservada.

Para melhor visualizar a evolução da fala da criança, tanto no aspecto linguístico quanto enunciativo, decidimos analisar os dados obtidos em escala progressiva, ou seja, partindo da primeira gravação realizada em direção às subsequentes. Por se tratar de uma única criança, mencionamos, a cada recorte, somente a faixa etária correspondente.

IDADE: 1:10 (anos:meses)

Recorte enunciativo (1)

C: *Tá i comu é qui é aquela da janela-janelinha? Já! Comu é qui é?*

B: *Num chei.*

Recorte enunciativo (2)

C: *Que qui é issu? Vem aqui dá um abraçu na mãi então!*

B: *Num qué.*

Recorte enunciativo (3)

C: *Ali tem uma caneta!*

B: *Ali. Dá qui mi dá! Um papéu.*

Recorte enunciativo (4)

C: *Ta friu? Intão vem pra cá! Na janela ta friu. I aqui agora tá bom? Aqui tá bom?*

B: *Tá bom qui.*

Nos recortes enunciativos (1) e (2), referentes à faixa supracitada, observamos que a criança marca a sua posição de sujeito através das formas verbais que remetem a uma forma nominal implícita, no caso específico, o pronome de primeira pessoa *eu*. Dessa forma, ela se institui como sujeito de sua língua através do ato enunciativo com o seu interlocutor.

Já nos recortes (3) e (4), depreendemos que, apesar de a criança ter repetido fragmentos da fala adulta, ou seja, ter se espelhado na fala do outro, há marcas de lugar que delimitam o contexto/espço em que a criança procura se situar. Ao se espelhar na fala do adulto, a criança não apresenta indícios específicos de apropriação da língua, portanto, não se institui no discurso. Tais marcas de tempo são denominadas como índices de ostensão.

IDADE: 1:11 (anos:meses)

Recorte enunciativo (1)

C: *Alô. Cadê u cuelhinho da E.?*

B: *Aqui.*

Recorte enunciativo (2)

C: *Comu é qui é u nomi dessi bichinho?*

B: *Echi aqui.*

Recorte enunciativo (3)

C: *Que qui tu quê?*

B: (...) *Conchigu.*

C: *Deu.*

B: *Deu, (...) Não conchigu (...)*

Recorte enunciativo (4)

C: *Barata, aondi tem barata?*

B: *Aqui.*

C: *Aqui assim tem uma barata ó, aqui assim (...) tem uma barata. Olha a barata. Que qui é issu aqui, que qui é issu aqui? Hein? Que qui hovi aqui.*

B: *Aqui.*

C: *É um dodói?*

B: *Aqui.*

Nessa faixa etária, percebemos que os recortes enunciativos (1), (2) e (4) são carregados por índices de ostensão, que trazem a instância do termo, o que Benveniste (1970/1989, p. 82) chama de *individuos lingüísticos*, opondo-se a termos nominais que enviam a conceitos.

Em contraponto, no recorte (3), a criança utiliza a marca de primeira pessoa para o verbo conseguir, respondendo a fala do cuidador, através da expressão *não conchigu*. Aqui, percebemos indícios de apropriação da língua e a marcação do *eu* da enunciação, instaurado no discurso.

IDADE: 2:0 (anos:meses)

Recorte enunciativo (1)

C: *É da E.?*

B: *É da E. É da mamã.*

Recorte enunciativo (2)

C: *I u que qui tu ganhô di presenti.*

B: *Ganhei.*

No recorte enunciativo (1), pertencente a essa faixa etária, apreendemos que a criança faz distinção entre pessoa (eu-tu) e não-pessoa (ele), ao referir-se primeiro a si mesma e depois à sua mãe, não utilizando para si o mesmo o pronome de primeira pessoa *eu*.

Em (2), em oposição a (1), a criança, ao se posicionar como *eu* (sujeito de aquisição), marca a ausência da relação com *ele* (pronome de terceira pessoa) e, define-se como sujeito ativo da linguagem, dono de seu próprio discurso, no momento da enunciação.

IDADE: 2:1 (anos:meses)

Recorte enunciativo (1)

C: *Vê si eli tá durmindu.*

B: *Tá dumindu.*

C: *Que?*

B: *Tá dumindu. (...) U gatinhu taqui.*

C: *Tai u gatinhu.*

B: *É, eu tô vendu, gatinhu tai. (...)*

Recorte enunciativo (2)

C: *Cadê a casinha da E.?*

B: *Busca lá pa mim.*

Recorte enunciativo (3)

C: *Vamu pentia u cabelo?*

B: *Eu vô pentia.*

C: *Dexa a mamãi pentia intão.*

B: *Eu vô pentia.*

Em tal faixa etária, no recorte enunciativo (1), verificamos que há uma gama de atos enunciativos bem ampla: começando pela menção do pronome de terceira pessoa *ele*, passando pela forma linguística indicadora de espaço *aqui* – representada pelas formas *taqui* e *tai* – e, por fim, na marcação de *eu* no fragmento do diálogo selecionado. No recorte (2) também há o índice de ostensão *lá* e no recorte (3), a criança assume o papel de enunciador, utilizando o pronome pessoal *eu* para marcar a sua enunciação, o seu dizer.

IDADE: 2:2 (anos:meses)

Recorte enunciativo (1)

C: *Tu qué leitinho?*

B: *Queru.*

Recorte enunciativo (2)

C: *A furmiga ti machuco?*

B: *Machuquei ela.*

C: *Quantu dodói, a E. fez arti?*

B: *Fez.*

Recorte enunciativo (3)

C: *Que qui tu tá fazendu?*

B: *Tô amarrandu.*

Recorte enunciativo (4)

C: *Dá um bejnhu neli.*

B: *Não, eu não qué.*

Recorte enunciativo (5)

C: *I da mamãi tu qué? Pur que tu não qué?*

B: *Nu cunsigu.*

Nessa faixa etária, constatamos que nos recortes enunciativos (1), (2) primeiro fragmento, (3) e (5) há a presença do pronome pessoal de primeira pessoa, implícito, porém recuperado pelos verbos querer, machucar, amarrar e conseguir. Já em (4), a marca de pessoa está explícita. Ambos os casos corroboram ao estabelecimento da criança como responsável pelo seu discurso, firmando sua posição de sujeito enunciativo da língua, no diálogo com o outro.

Em (2) – segundo fragmento – há a entrada de um terceiro elemento – *ele* – como condição de presença entre *eu* e *tu*. Vale ressaltar que o pronome *ele* não apresenta o caráter de unicidade como em *eu* e *tu*, visto que pode representar uma infinidade de sujeitos, ou nenhum.

Os recortes enunciativos pertencentes à faixa etária 2:3, na sequência, são apenas para elucidar todas as constatações aqui abordadas. Tais exemplos servem para confirmar as inferências já realizadas, de forma a reforçar tudo o que foi dito. Cabe lembrar, ainda, que nos trechos a seguir não há nenhum novo elemento na fala da criança que não tenha ocorrido anteriormente.

IDADE: 2:3 (anos:meses)

Recorte enunciativo (1)

C: *Tu di cumida? Eu vô cume.*

B: *Eu vô come.*

Recorte enunciativo (2)

C: *Tem culher aí dentru?*

B: *Tem, botei (...) (...) bota qui. Que qui é issu?*

Recorte enunciativo (3)

C: *Escuta tu já danço balé hoji?*

B: *Já dancei.*

C: *Danço, e tu já sambô?*

B: *Já sambei.*

Recorte enunciativo (4)

C: *Hum. Eli falo cumigu. Tu gosta du Dudu?*

B: *Eu góto du Dudu. Vô canta pa mim, tá. Aqui (...) tem mais ó. Alô quem fala?*

Eu. A E. *taqui cu, cwesandu. Aqui tem mais ó.*

Recorte enunciativo (5)

C: *Tu brincô cum u Pufi?*

B: *Não brinquei.*

C: *Mas tu gostô di vê eli?*

B: *Gostei.*

Recorte enunciativo (6)

C: *Eli tava dançandu né?*

B: *Tu tava. A tava dançandu u Pufi. Ôôô tu tá colinha.*

A partir de então, finalizada a análise dos dados, chegamos às considerações finais de nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto no presente trabalho, vimos que os estudos em aquisição da linguagem, principalmente sob um ponto de vista enunciativo, ainda são escassos, motivo pelo qual resolvemos desenvolver uma abordagem dessa natureza. Dessa forma, esperamos que

este estudo tenha colaborado com as discussões a respeito do referido tema.

Tendo como objetivo a verificação das marcas de intersubjetividade presentes no discurso, constatamos que essa é altamente evidenciada nos dados da criança, seja pelas formas de pessoa, seja pelas formas de espaço, ambas constituintes de atos enunciativos.

A necessidade que a criança tem de se colocar como sujeito ativo da enunciação esteve fortemente presente nos dados aqui analisados. Tal fato mostrou também que essa imposição da criança demonstra que é assim que ela se apropria da língua, delimitando seu espaço enunciativo e sua propriedade no dizer proferido.

Por intermédio da realização desta pesquisa, foi possível perceber o quão enriquecedor é o estudo enunciativo da aquisição da linguagem, pois é através da enunciação que a criança começa a se estabelecer com e no mundo, participando das mais diversas interações, sejam elas familiares ou sociais, constituindo, dessa forma, a sua linguagem e sendo por ela constituída.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, E. (1958). Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2005.
- _____. (1966). *Problemas de linguística geral I*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1995.
- _____. (1970). O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2005.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1989.
- FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.
- DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: _____. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, C. L. C. A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

A TEORIA DA ATIVIDADE APLICADA NA AULA DE ESPAÑHOL

Luiza Machado da Silva (UCPEL)

Resumo: A palavra *atividade* há 15 anos não seria associada a uma teoria como é hoje, no Brasil. A Teoria da Atividade (TA) ainda tem poucos estudiosos na área de Linguística no país e escassas publicações. O objetivo deste artigo é contribuir para a divulgação da TA. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica dessa teoria que tem a atividade humana como foco, através do conceito de mediação, elaborado inicialmente por Vygotsky e ressignificado posteriormente por Luria, Engeström e Leontjev, assim como a noção de artefatos mediadores e a noção de heurístico – de Walgenbach – que visa a ampliar a noção sobre artefatos. Por tratar-se de uma teoria bastante complexa, que envolve diversas áreas do conhecimento, trazemos ademais os conceitos de identidade e cultura de forma a compreender as complicadas tessituras do ser humano que necessita, a todo o momento, transpor diversas fronteiras, inclusive em salas de aulas de línguas estrangeiras. Para finalizar, propomos uma atividade a ser aplicada em aulas de espanhol como língua estrangeira, utilizando a roda de chimarrão como artefato mediador da aprendizagem de espanhol.

Palavras-chave: Teoria da Atividade; Mediação; Artefatos; Chimarrão; Língua Espanhola.

Resumen: La palabra *identidad* desde hace 15 años no sería asociada a una teoría como hoy, en Brasil. La teoría de la Actividad (TA) todavía cuenta con pocos estudiosos del área de la Lingüística en nuestro país y raras publicaciones. El objetivo de este artículo es contribuir para la promoción de la TA, realizando una revisión bibliográfica de esa teoría que tiene como foco la actividad humana a través del concepto de mediación, elaborado por Vygotsky y ressignificado por Luria, Engeström y Leontjev posteriormente, así como la noción de artefactos mediadores y la noción de heurístico – de Walgenbach – que visa a ampliar la noción de artefactos. Por tratarse de una teoría demasiado compleja, que envuelve distintas áreas del conocimiento, traemos además los conceptos de identidad y cultura de manera a comprender las complicadas tesituras del ser humano que a todo el momento necesita transponer fronteras, incluso

en las clases de lenguas extranjeras. Al final, proponemos una actividad a ser realizada en clases de español como lengua extranjera, utilizando el mate como artefacto mediador del aprendizaje de español.

Palabras-clave: Teoría de la Actividad; Mediación; Artefactos; Mate; Lengua Española.

Considerações iniciais

Teoria da Atividade. Uma teoria que trata da atividade, simples assim, algo que eu, você e todas as pessoas do mundo fazem a todo o momento. São atividades cotidianas, mas para chegar a bons resultados, precisamos nos organizar, estabelecer objetivos, criar regras, dividir o trabalho na comunidade em que estamos inseridos. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir sobre a aparente *simplicidade* da Teoria da Atividade.

Inicialmente, o leitor encontrará uma breve revisão da Teoria da Atividade. A seguir, alguns conceitos-chave da teoria (mediação e artefatos) serão discutidos. Na seção seguinte, trazemos a noção de heurístico para ampliar a discussão dos artefatos mediadores. Vale lembrar que a atividade é exercida por seres humanos cujas identidades são constantemente deslocadas, por isso abrimos uma seção para discutir a respeito de cultura e identidade. Ao final, atrevemo-nos a desenhar um modelo de atividade – como sugestão – a ser desenvolvida em uma aula de espanhol como língua estrangeira.

Ao final deste artigo, o leitor perceberá que a atividade que marca nossas vidas a toda a hora é destituída de *simplicidade* e que devemos trazer à consciência o processo que a envolve com o objetivo de melhorar a construção do conhecimento nas salas de aula.

A Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade (TA) foi desenvolvida na antiga União Soviética a partir dos estudos de Vygotsky, autor que explicou o desenvolvimento humano através do seu relacionamento com a sociedade (teoria sociocultural). Vygotsky utilizou-se de um conceito Marxista que é fundamental para a atividade humana: o trabalho. O trabalho é descrito por Marx (1867), no *Capital*, como um processo no qual há a participação do homem e da natureza. O homem tem o controle das reações materiais entre ele e a natureza e a essa se opõe porque coordena seu corpo, ao passo que a natureza, por ela mesma, não se coordena. O homem atua no mundo externo e, ao modificá-lo, também modifica-se a

si mesmo. O trabalho, de acordo com Marx, pode ser comercializado pelo homem, como forma de obter conforto, sendo um evento exclusivamente humano.

Vygotsky deixou um conceito fundamental à TA: *mediação*. Para Cole (2003, p. 106), “a tese central da escola cultural-histórica russa é que a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem pela atividade prática, mediada culturalmente e em desenvolvimento histórico”⁸. A Teoria da Atividade tem como objetivo “analisar o desenvolvimento da consciência em cenários de atividade social prática” (DANIELS, 2003, p. 111). É, então, através da práxis humana, situada em um contexto, que se pode entender o processo que constitui a atividade.

Segundo Tolman (1999), Vygotsky especificou alguns princípios que poderiam compor um método apropriado. O primeiro diz respeito ao processo. Interessa à TA observar o desenvolvimento do pensamento e não o objeto em si. O segundo princípio refere-se à *explicação versus descrição*, no qual distingue genótipo (constituição genética de um ser) e fenótipo (característica definida pelo genótipo e pelas condições ambientais). A intenção é reconhecer que os processos não são tão evidentes quanto parecem na sua superfície. O último princípio aborda a questão do comportamento. Esse somente pode ser entendido se estudado no decorrer do seu desenvolvimento, não na sua forma já desenvolvida, concluída.

Engeström (1999) faz uma análise dos estudos sobre a Teoria da Atividade e propõe três gerações que se desenvolveram a partir das ideias de Vygotsky. A primeira geração formou a base da teoria histórico-cultural. Foi nessa fase que Vygotsky introduziu o conceito de mediação. Vygotsky juntou artefatos culturais às ações humanas e propôs um modelo triangular, inserindo uma função *cultural* (meios de mediação através da utilização de artefatos) na relação já existente entre sujeito e objeto (função *natural*, não-mediada). Engeström (1999) diz que a “limitação da primeira geração foi a de que a unidade de análise

⁸ Sugestão de tradução para a versão em língua espanhola do livro *Psicología Cultural* do trecho: “La tesis central de la escuela cultural-histórica rusa ES que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico”. (COLE, 2003, p.106)

permaneceu centrada no indivíduo”⁹. A segunda geração superou esse enfoque no indivíduo, graças ao trabalho de Leontjev, ao incluir a divisão do trabalho na proposta, diferenciando a ação individual da atividade coletiva. Leontjev não conseguiu expandir o modelo de Vygotsky para um modelo que pudesse representar graficamente um sistema de atividade coletiva. A expansão do triângulo foi, posteriormente, realizada por Engeström (1987)¹⁰ com a inserção de elementos sociais (regras, comunidade e divisão de trabalho):

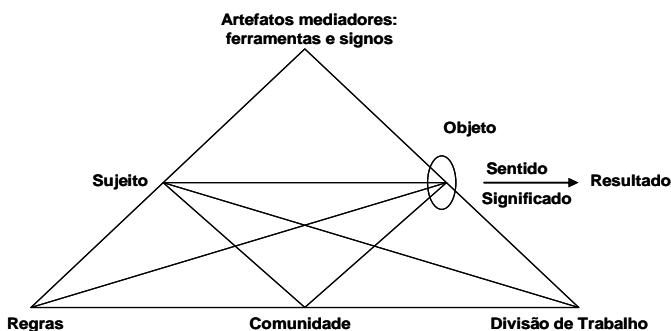


Figura 01: Modelo de atividade da 2ª geração

O objetivo era mostrar a importância de analisar as suas interações, mesmo admitindo, mais tarde, que era difícil obter evidências desses novos elementos do sistema de atividade. O desafio da terceira geração da TA, atualmente, é desenvolver ferramentas que possam possibilitar o entendimento das interações das redes de sistemas de atividade.

A TA merece ser discutida de forma mais prolongada, sobretudo, porque há muitas questões a serem discutidas sobre essa teoria que ainda não é muito conhecida no Brasil. No entanto, faz-se necessário descrevê-la brevemente, já que o objetivo deste artigo é pontuar de forma mais cuidadosa a questão dos artefatos, os quais serão discutidos a seguir.

Os artefatos mediadores

⁹ Sugestão de tradução para o trecho: “the limitation of the first generation was that the unit of analysis remained individually focused.” (ENGESTRÖM, 1999)

¹⁰ Figura encontrada nos estudos de Engeström (1987, p. 78).

Neste momento, antes de falar especificamente dos artefatos, precisamos voltar ao conceito de mediação, noção de extrema importância à teoria. Tal conceito já foi mencionado anteriormente, mas precisamos especificá-lo melhor. Na perspectiva da TA, a mediação teve origem nos estudos de Vygotsky, na medida em que estudava o papel dos instrumentos de mediação para entender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas. Uma das influências na teoria vygotskyana é o conceito de *trabalho*, elaborado por Marx -, cuja contribuição é evidente quando se pensa em mediação por instrumentos e seu papel na teoria social do trabalho. Segundo o dicionário Houaiss de língua portuguesa (versão on-line), mediação consiste no “ato ou efeito de mediar; [...] seqüência de elos intermediários (estímulos e respostas) numa cadeia de ações, entre o estímulo inicial e a resposta verbal do final do circuito. Obs.: cf. *estímulo, resposta*”.

O modelo de uma ação direta exclui o elo intermediário entre o estímulo e a resposta. A ação mediada, por sua vez, inclui o elo intermediário entre o estímulo e a resposta, o que vai de acordo com a segunda acepção do termo “mediação”, apresentada por Houaiss. É nessa ação mediada que o indivíduo age sobre fatores histórico-culturais (o que diferencia a ação entre seres humanos e animais) e, ao mesmo tempo em que age, sofre a ação de tais fatores. Luria (1928, apud COLE, 2003, p. 107) diz que “o homem se diferencia dos animais porque pode fazer e utilizar ferramentas”, todavia, essas não precisam ser ferramentas materiais como um martelo ou um prego, por exemplo. O autor também considera a linguagem como uma ferramenta de mediação cultural. Ratner (1999) elaborou uma tabela na qual resume alguns aspectos de três diferentes abordagens da psicologia cultural, dentre elas, a TA enfatiza aquela, cujo ponto forte está na ênfase da ação (em vez da cognição), das ferramentas e dos aspectos sociais.

Uma vez entendido que a mediação é realizada por meio de artefatos mediadores, é necessário, agora, compreender sua importância na realização da atividade humana. Iniciamos com algo que parece importante esclarecer: as diferenças entre artefatos e ferramentas. A noção de ferramenta é vista aqui como uma subcategoria do conceito de artefato, podendo o próprio indivíduo atuar como artefato mediador (COLE, 2003). Para esse autor (2003, p. 114), “um artefato é um aspecto do mundo material que foi modificado durante a história da sua incorporação à ação humana dirigida a metas”. Os artefatos, na visão desse autor, são divididos em artefatos ideais e materiais. Os primeiros

(também chamados de conceitual) adquirem significados ao serem produzidos e utilizados pelo homem. Já os artefatos materiais são aqueles que vêm da cultura material. O machado e o serrote, por exemplo, podem ser considerados artefatos materiais, ainda que possam adquirir uma significação, em uma determinada ação humana, que revelem a sua natureza conceitual.

Wartofsky (1973, apud COLE, 2003) vê os artefatos como objetivações das necessidades e intenções humanas já investidas com conteúdo cognitivo e afetivo. Cole propôs uma organização dos artefatos em três níveis. O primeiro nível trata dos artefatos que são usados na produção – artefatos primários –, como *machados, garrotes, agulhas, tigelas*. Cole (2003) incluiu as palavras como exemplos de artefatos primários e, também, instrumentos para escrever (como caneta, teclado de computador). Os artefatos secundários são as representações dos artefatos primários e do modo de ação que utilizam. Seu papel é preservar e transmitir os modos de ação e crença. O modelo que se usa para escrever uma monografia, dissertação ou tese faz parte desse nível de artefatos. Já os artefatos terciários são considerados por Wartofsky como *mundos imaginados*, já que, para Cole (2003, p. 117), “podem chegar a constituir um ‘mundo’ relativamente autônomo, no qual suas regras, convenções e resultados já não parecem diretamente práticos ou que, em efeito, parecem constituir uma esfera de atividade não prática”. Obras de arte são artefatos do terceiro nível.

Vygotsky (1998) apresenta três diferentes classificações para os artefatos mediadores: as ferramentas materiais, as ferramentas psicológicas e os seres humanos. Tanto as ferramentas psicológicas quanto as materiais resultam da atividade social e histórica do ser humano, sendo que as psicológicas são dispositivos para dominar os processos da mente: linguagem, obras de arte, diagramas, etc. As ferramentas materiais servem para modificar outros objetos, por exemplo, um serrote é utilizado para modificar a madeira de forma que a transforme em um banco ou em uma mesa. Sobre a mediação por relações interpessoais, Vygotsky (apud DANIELS, 2003, p. 29) diz:

É pela mediação dos outros, pela mediação do adulto que a criança se incumbem de atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança está incorporado e enraizado em relações sociais. Desse modo, as relações sociais da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais,

de modo que se poderia dizer que o recém-nascido é, em supremo grau, um ser social.

Até aqui, expus as idéias de Wartofsky, Cole e Vygotsky sobre a questão dos artefatos. Vygotsky coloca a linguagem como ferramenta psicológica fundamental em seus estudos, embora admita outros fenômenos semióticos nesse grupo, do qual fazem parte os mapas, sistemas para contar, as obras de arte (lembrando que estas últimas, nos estudos de Wartofsky, correspondem aos artefatos terciários).

Wertsch elaborou algumas ideias sobre a questão da materialidade dos artefatos de mediação. Ele acredita que nem as ferramentas psicológicas de Vygotsky, nem os artefatos do terceiro nível na hierarquia proposta por Wartofsky (1999, p. 58) são destituídos de materialidade. Nas suas palavras: “Os mapas, os desenhos mecânicos têm uma materialidade evidente, já que são objetos físicos que se pode tocar e manipular. Além disso, podem seguir existindo no tempo e no espaço e como objetos físicos inclusive quando não são incorporados no fluxo da ação”.

A materialidade descrita por Wertsch é a mesma materialidade existente nos artefatos primários de Wartofsky. Cole, como já foi dito, considera a linguagem um artefato pertencente ao primeiro nível proposto por Wartofsky. Sendo assim, como a linguagem, que é vista por Vygotsky como ferramenta psicológica, poderia ter materialidade? Wertsch (1999) afirma que a linguagem, mesmo parecendo uma ferramenta aparentemente destituída de materialidade, é constituída, sim, por ela, no momento da sua existência. Parece difícil conceber a linguagem falada materialmente, sobretudo porque o momento em que essa materialidade é manifestada é muito curto, parecendo sumir no ar. Segundo Wertsch (1999, p. 59) “[...] a materialidade é propriedade de *qualquer* modo de mediação. O fato de que os veículos (acústicos) de signos da linguagem falada apareçam só momentaneamente pode fazer com que seja mais difícil perceber a dimensão material dessa ferramenta cultural, mas não por isso essa dimensão será menos real”.

É importante que sempre se observe a materialidade dos artefatos, porque essa dimensão material implica diretamente em habilidades para utilizar os artefatos mediadores. Para Wertsch (1999, p. 60), “sem essa materialidade, não haveria nada para atuar ou reagir e não poderiam surgir habilidades sócio e culturalmente situadas”.

Os meios heurísticos

Os meios heurísticos são para Walgenbach o que até agora chamamos de artefatos mediadores. Esse autor utiliza meios heurísticos em seus experimentos educacionais como “recursos para a criação do novo”¹¹, sempre dando ênfase ao desenvolvimento dos processos nos quais esses recursos são utilizados. Para compreender melhor os heurísticos, descreveremos brevemente o método elaborado por esse pesquisador.

O Método Pensamento Sistemático Interdisciplinar, proposto por Walgenbach, parte da concepção de linguagem do filósofo e linguista Wilhelm von Humboldt (1990), que vê a linguagem como energia vital. O autor usa também a Teoria da Educação Categorical, de Wolfgang Klafki, que serve como base pedagógica para o seu método. Klafki classifica as teorias da educação em dois grupos: o grupo das teorias materiais: os conteúdos e o grupo das teorias formais: os sujeitos. Tem-se, nessa perspectiva, os estudantes e os conteúdos de forma integrada, não apenas vistos como dois grupos distintos e agindo separadamente.

Com base na Educação Categorical de Klafki, Walgenbach uniu a educação formal, a educação material a um terceiro elemento: a atividade humana. Em outras palavras, Walgenbach uniu em sua teoria o sujeito (o educando), o objeto (o conteúdo) e a atividade humana para promover a aprendizagem. Sua intenção era a de desencadear a autoatividade humana e, para isso, utilizou o meio heurístico como artefato de mediação.

A escolha pelo termo *heurístico* pode estar ligada à própria etimologia da palavra. Heurístico vem do verbo grego *heurisko* que significa achar, descobrir¹². Conta a lenda que, um dia, Arquimedes, ao entrar na tina para tomar seu banho, prestou atenção no fato que, ao mergulhar seu corpo na água, ocorria um deslocamento do líquido com relação ao corpo mergulhado. Essa observação de Arquimedes acabou com uma agonia que o afligia há muito, foi a solução para averiguar se o ourives, tido como desonesto, tinha realmente usado as quantidades de ouro e prata que o rei Hieron lhe entregara para fundir uma coroa. Diz a lenda que Arquimedes gritava “heureka, heureka” (primeira pessoa do

¹¹ WALGENBACH, W. *Interdisciplinary self-system design*. Disponível em: <http://www.wilhelm-walgenbach.de/walgenbach/index_p.html>. Acesso em: 08. ago. 2008.

¹² Wikipédia: a encyclopedia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Heur%C3%ADstica>>. Acesso em 08. ago. 2008.

verbo *heurisko* no pretérito - achei, achei). Então, a expressão *heureca* passou a ser usada como uma exclamação de uso universal quando algo importante era descoberto. *Heureca* é parente da Heurística que, segundo o Dicionário Aurélio, é o conjunto de regras e métodos que visam à descoberta, à invenção ou à resolução de problemas.

Um exemplo do que poderia ser um heurístico é *planta primordial*, de Johann Wolfgang Goethe. Goethe, que é conhecido mundialmente por sua obra literária, dedicou parte da sua vida a estudar a natureza. Foi em seu livro intitulado *A metamorfose das plantas*, publicado em 1790, que ele relata as suas observações atentas à natureza. O escritor tinha a intuição de que havia algo que era comum a todas as plantas do mundo. Com o objetivo de provar que sua intuição era mais do que uma mera especulação filosófica, Goethe observou as plantas sob inúmeras condições, em inúmeros países e chegou à conclusão de que a essência da planta não poderia estar nas suas características externas, mas, talvez, em um nível mais profundo do que a realidade observável.

Foi em Pádua que Goethe “irrompeu finalmente em sua consciência o pensamento de que todas as formas vegetais poderiam ser desenvolvidas a partir de uma forma só. Era a idéia da *Urpflanze*, a planta primordial”¹³. Na revista *Galileu*¹⁴, encontramos a seguinte explicação:

[...] é uma entidade espiritual, que, como tal, não pode ser encontrada em nenhum lugar do mundo físico. Ela se manifesta parcialmente, porém, em cada planta que existe na natureza. Para Goethe, ela seria constituída exclusivamente por folhas. Pois ele concebia toda a planta como uma folha em transformação.[...] Investigando as sementes das dicotiledôneas, Goethe percebeu que, nelas, as folhas já estão presentes em potencial. É o caso das sementes do feijão, que, ao brotarem, projetam duas folhas. A partir daí, cada folha nova que nasce apresenta uma forma ligeiramente diferente da anterior. É a metamorfose do princípio arquetípico, que, na seqüência, dará origem às

¹³ ARANTES, J. T. *O pensamento científico de Goethe*. Disponível em: <<http://sab.org.br/goethe/cient.htm>>. Acesso em: 10. ago. 2008.

¹⁴ Revista *Galileu*. Disponível em: <http://galileu.globo.com/edic/100/con_goethe2.htm>. Acesso em: 10. ago. 2008.

flores, órgãos reprodutores e todas as demais partes da planta.

A ideia de *Urpflanze*, que é uma entidade espiritual comum a todas as plantas existentes, pode ser comparada à ideia de um heurístico, já que a planta primordial tem o poder de representar todas as plantas do mundo. Assim, o meio heurístico é uma forma de descoberta, pode ser uma bola, um espelho ou qualquer objeto que tenha um grande alcance de representação daquilo que se pretende trabalhar.

A bola, por exemplo, foi utilizada por Fröbel (1917, apud ARCE, 2004) em uma turma do jardim da infância. Ela poderia representar um brinquedo para as crianças, mas pelo seu formato esférico poderia representar, também, o universo. Em outras palavras, o meio heurístico é uma miniatura do universo que ele pode representar. Da mesma forma como Fröbel utilizou a bola com seus alunos do jardim da infância, Amaral (2000) utilizou o espelho como o desencadeador do processo de aprendizagem de seus alunos de língua estrangeira. O espelho reflete uma imagem do ser humano que é uma imagem verdadeira, fidedigna, mas não passa de uma imagem. Ao olhar-se no espelho, o ser humano se enxerga da sua maneira, diferentemente da forma como as outras pessoas o veem. Se for descrever a si mesmo, ainda que as pessoas não o vejam da forma como ele se vê, esta será a verdade dele sobre ele mesmo.

Vale pontuar ainda que os exemplos citados de meios heurísticos (a bola, o espelho) são objetos materiais, estando de acordo, portanto, com a visão de Wertsch de que todos os artefatos possuem, também, uma dimensão material. Ao mesmo tempo, poderíamos colocar esses heurísticos no primeiro nível de artefatos proposto na hierarquia de Wartofsky e no grupo de ferramentas que Vygotsky chama de ferramentas materiais. No entanto, analisar os heurísticos (ou artefatos) somente desse enfoque significa não dar devida atenção ao fato de que essas *ferramentas materiais* podem não modificar outros objetos no mundo, mas modificar a forma de pensar do ser humano. A bola utilizada por Fröbel que, aparentemente, servia como um instrumento de entretenimento às crianças representa, na verdade, o mundo do qual elas fazem parte e que por elas é constituído. A compreensão do universo através de um artefato que o representa pode desencadear mudanças na mente e no comportamento da criança e, ainda, nas ações por ela praticada no mundo em que vive. Da mesma forma, no experimento de Amaral, o

espelho, usado como mediador, pode desencadear o autoconhecimento do aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Identidade e cultura

Não se pode pensar em atividade humana, mediada por artefatos, sem refletir sobre identidade e cultura, sobretudo quando se trata de atividade em aulas de língua estrangeira. É impossível imaginar uma aula de língua estrangeira sem mencionar as culturas dos países da língua-alvo e das comparações com a própria cultura dos aprendizes. A partir de diálogos interculturais, deslocar-se-ão, seguramente, as identidades dos sujeitos envolvidos.

No decorrer deste artigo, muitas vezes mencionamos a palavra cultura, especialmente ao fazer referências aos artefatos culturais e ao falar da importância do contexto sociocultural dentro da TA. O termo cultura é visto como:

[...] um código simbólico compartilhado pelos membros de um grupo social específico que através dela [cultural], atribuem significados ao mundo e expressam o seu modo de entender a vida e suas concepções quanto à maneira como ela deva ser vivida, percebemos que a cultura permeia toda a existência humana, intermediando as relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza e com o mundo sobrenatural. [...] desse modo é fácil compreender que cultura se compõe de idéias, concepções, significado, sempre reelaborado, ao longo do tempo e através do espaço e que seu dinamismo acompanha o da própria vida. Compreendemos também que esses significados e concepções se expressem concretamente: seja através das práticas sociais, seja através do discurso, da fala, das manifestações artísticas de um povo ou, ainda, através da criação dos objetos incorporados à sua vivência. (VIDAL & SILVA, 1995, p. 369)

Esse conceito de cultura embasa os estudos atuais de autores da TA, enaltecendo a importância dessa noção a todos aqueles que trabalham com seres humanos, que são complexos, assim como o próprio termo cultura. Também acreditamos que essa definição traz à cultura um

caráter líquido, pois a cultura é móvel e está constantemente sendo (re)construída e (re)elaborada.

Não menos complexo é conceituar *identidade*, já que é difícil estabelecer limites a um termo tão liquefeito. Para entender a complexidade que envolve a noção de *identidade*, é necessário lembrar que vivemos na pós-modernidade (época atual, segundo Stuart Hall) ou na modernidade líquida (na concepção de Zygmunt Bauman), momento no qual se acredita que a sociedade passa por uma série de mudanças e que a fragmentação das paisagens culturais (raça, gênero, etc.) está arrancando do indivíduo a segurança e a solidez do papel que representava na sociedade no passado. A mudança do cenário social acarreta alterações nas identidades pessoais, porque o indivíduo não é mais integral, ele se estilha junto com a sociedade da qual faz parte.

As grandes transformações ocorridas na sociedade atual afetam as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações interpessoais e as produções culturais. Essas mudanças não podem ser vistas como “um quebra-cabeça que se possa resolver com base num modelo preestabelecido [...] devem ser vistas como um processo” (VECCHI, 2007, p. 11).

Essa crise da era pós-moderna é responsável por trazer à tona a questão da identidade. Mercer (1990, apud HALL, 2006, p. 9) diz que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. Bauman (2007) relata suas dúvidas ao ter que decidir acerca do hino que deveria tocar na cerimônia de recebimento do título de doutor *honoris causa*. A decisão foi “simultaneamente includente e excludente” (BAUMAN, 2007, p. 16). Por um lado, o hino europeu reunia os dois pontos de referências da sua identidade; por outro lado, anulava as diferenças entre eles (Polônia e Inglaterra). Situações como essa dão um caráter flutuante à identidade.

Bauman (2007) entende a questão da identidade como sendo uma condição eternamente provisória e afirma que “as pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’” (p. 26). Stuart Hall, assim como Bauman, vê a questão da identidade de forma instável, algo que não pode ser alcançado, que reflete o descentramento do indivíduo. A identidade parece ser cada vez mais provisória e problemática. Para hall (2006, p. 13),

A identidade torna-se uma ‘celebração do móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas num ‘eu’ coerente.

A partir dessa definição, pode-se ter em mente que as identidades são continuamente deslocadas pela história vivida por cada indivíduo. É o sujeito fragmentado da pós-modernidade que realiza a atividade no mundo. Esse é o sujeito que modifica o mundo e é modificado por ele, e as modificações que acontecem na atividade humana também são responsáveis pelas inúmeras identidades que constituem um indivíduo. Woodward (2007, p. 14) acrescenta a noção da diferença na discussão da identidade. A

[...] identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. [...] A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais.

As noções apresentadas aqui ajudam a lembrar que a atividade proposta em sala de aula é realizada por indivíduos, cujas identidades são deslocadas a todo o momento. Sem essas informações fica difícil respeitar a importância do processo de aprendizagem, do desenvolvimento da atividade, pois não podemos pensar apenas nos resultados e seremos iludidos pela ideia de que todas as atividades que propomos aos nossos alunos acontecerão exatamente do modo como previmos. É justamente porque o homem *pós-moderno* não é dono de si e da verdade, mas é um homem em permanente, inacabável e em constante transformação, que é seguro afirmar que quando se trabalha com seres humanos, com sujeitos de paisagens culturais tão distintas, não cabe uma previsão fixa e não flexível a ajustes. Muitas das frustrações dos professores em sala de aula vêm dos *fracassos* nas atividades que realizam com seus alunos. Os professores acham que a proposta não funciona, em vez de perceberem

que, na verdade, o que acontece é que suas expectativas não foram alcançadas, porque estipularam objetivos sem, no entanto, considerarem questões do processo em si.

Uma sugestão de atividade

A partir deste momento, apresentamos uma sugestão prática que pode ser desenvolvida em uma aula de espanhol como língua estrangeira. Cabe lembrar que a atividade proposta pode servir às áreas de Psicologia, Matemática, Língua Portuguesa, Física, Engenharia, Filosofia ou a qualquer outro campo do conhecimento. Além disso, esse exercício pode ser realizado de modo não didático, mas lúdico, no meio familiar, pois tende a trazer um resultado produtivo.

Parte-se do princípio da TA de que toda atividade é orientada ao objeto (equivalendo ao objetivo). Definir esse objeto é importante porque a atividade só será significativa se seus sujeitos compartilharem o mesmo objetivo¹⁵. A atividade em questão tem como objetivo a aprendizagem língua espanhola. Para tanto, também é preciso desenvolver objetivos mais específicos, tais como: aperfeiçoar a prática da oralidade e também da escrita, etc. É fundamental que professor e alunos explicitem os objetivos da atividade a ser realizada e participem da sua construção. A atividade requer a divisão de tarefas entre aqueles que a realizarão. No caso de o objetivo ser o estudo da língua espanhola, poderíamos tomar o seguinte modelo como base:

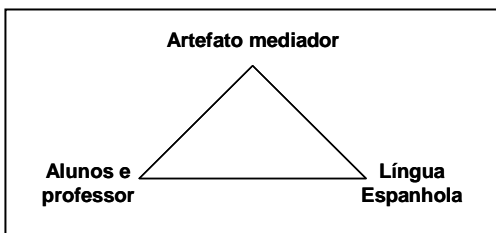


Figura 02

O objetivo proposto é propositalmente amplo, já que ele pode ser desdobrado em inúmeros objetivos específicos, ao longo da proposta,

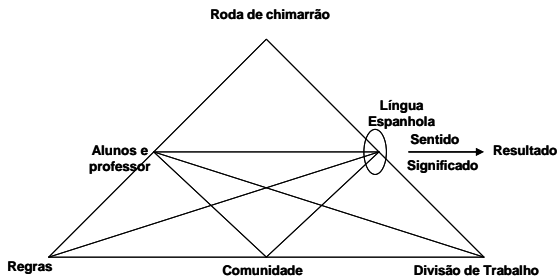
¹⁵ Ideia advinda das anotações realizadas durante a disciplina "Tópicos Especiais em Teoria da Atividade", do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, ministrada pelo Prof. Dr. Wilson J. Leffa, no primeiro semestre de 2008.

formando, inclusive, diferentes sistemas de atividade que se interagem entre si.

O objeto é a aprendizagem da língua espanhola, os sujeitos são os alunos e o professor, a atividade com funções culturais (objetivo dessa sugestão de atividade) precisa ser mediada e, para haver mediação, é necessário um artefato mediador. Ao procurar, então, um artefato para mediar a aprendizagem de língua espanhola, procuramos por algo que pudesse motivar o aluno, que estivesse de acordo com a sua realidade, que não supervalorizasse ou menosprezasse a cultura do outro, e que funcionasse simultaneamente como um elemento cultural representativo da cultura da língua espanhola e da cultura da língua materna. Pensando em um artefato que mediasse a atividade e estivesse diretamente relacionado com a cultura da região sul (do Rio Grande do Sul), mais especificamente com o sul do sul, onde trabalho, região bem próxima do Uruguai e da Argentina. Em resumo, buscamos um artefato que fosse ao encontro de manifestações culturais dos lugares mencionados.

Há traços culturais semelhantes entre Brasil, Uruguai e Argentina, os quais transpõem os limites de suas fronteiras. Por isso, adotamos o termo *comarca*, cunhado por Ángel Rama -que vai além das raias geográficas - para especificar a região onde é possível trabalhar com o artefato mediador selecionado para essa atividade. Segundo Moraes (2007, pp. 37-8), o termo *comarca*: “[...] abrange áreas de confluência de elementos naturais, étnicos e culturais não necessariamente correspondentes às áreas nacionais. Um exemplo de comarca é a área pampeana, que engloba parte da Argentina, o Uruguai e o sul do Brasil”.

Para a aprendizagem de espanhol, nesta comarca, é importante usar um artefato com o qual, inicialmente, os alunos possam se identificar e identificar o outro, já que o objetivo é aprender a língua que o outro fala. Propomos, assim, um modelo mais elaborado para a atividade:



Na aprendizagem da língua espanhola, a roda de chimarrão pode ser vista como uma ferramenta material, porque é necessário utilizar elementos materiais: cuia, bomba, erva-mate, água quente; como uma ferramenta psicológica, afinal de contas uma roda de chimarrão requer uma conversa, toma-se mate para desfrutar da companhia das pessoas, para conversar. Além disso, em uma roda de chimarrão, os próprios sujeitos da atividade podem, em dados momentos, servirem de ferramentas que mediam a atividade.

O hábito de tomar chimarrão é comum na região sul do Brasil, assim como no Uruguai e na Argentina. De modo similar ao que acontece no Brasil, nesses outros países, o chimarrão transcende a ideia de simplesmente tomar uma bebida. A começar pelo fato de que o chimarrão não pode ser comprado em um estabelecimento comercial, como se compra um refrigerante, um chá ou um café. O chimarrão é preparado em casa ou na rua (se o cevador¹⁶ estiver equipado com os instrumentos necessários para prepará-lo), para ser apreciado em casa, em aulas, em uma praça, na praia, ou em muitos outros lugares. Como já foi mencionado no início desta seção, o objetivo de se tomar chimarrão dependerá da ocasião. Há quem tome chimarrão sozinho, por exemplo, enquanto estuda (nesse caso, o chimarrão servirá como um ‘acompanhante’ e um estimulante), mas, em geral, as pessoas preferem *matear* com os amigos, com a família. Normalmente, as reuniões entre amigos, conversas entre familiares são marcadas pela roda de chimarrão. Caso o leitor não domine a cultura do mate, trazemos algumas informações sobre a tradição de tomar chimarrão¹⁷, para situá-lo sobre a importância da roda de chimarrão na cultura daqueles que pertencem à comarca que compreende o sul da América Latina.

O papel da comunidade nesse caso, e em todo modelo de atividade, é situar a atividade no contexto sociocultural dos sujeitos que irão compartilhar o mesmo objetivo do exercício a ser realizado. Como em todo *jogo*, o relacionamento entre os sujeitos da atividade e a comunidade é mediado por regras.

No caso das rodas de chimarrão, que mediarão a aprendizagem do espanhol na sala de aula, alunos e professor estabelecerão regras, que são indispensáveis para o bom desenvolvimento da proposta. As regras podem surgir a partir de como usar o artefato mediador, por exemplo, as

¹⁶ É nomeado cevador aquele que prepara o chimarrão e toma o primeiro mate.

¹⁷ Para saber mais sobre chimarrão, olhar o site: <http://www.paginadogaicho.com.br/chim/>

regras de uma roda de chimarrão usadas na tradição gaúcha serão as mesmas aplicadas na sala de aula (o cevador toma o primeiro chimarrão, a segunda pessoa a tomar a bebida será aquela que estiver à sua direita e, assim, sucessivamente). As regras tradicionais da roda podem ser quebradas e redefinidas pelos sujeitos da atividade. Além disso, regras que contribuam à realização dos objetivos devem ser acordadas pelos sujeitos: falar-se-á (ou haverá tentativa) todo o tempo na língua estrangeira alvo; qualquer companheiro que fizer parte da roda, mesmo não sendo o professor, poderá interferir na fala do outro na tentativa de ajudá-lo, etc. Lembrando que as regras fazem parte da sociedade e podem se apresentar na forma de leis, acordos e constituições, também as regras criadas em sala de aula afetarão a forma como a atividade será desenvolvida, bem como seu produto final, ou seja, a aprendizagem da língua espanhola.

O modelo de atividade inclui, ainda, a divisão de trabalho. Cada indivíduo exerce uma função dentro da sua comunidade. Para realizar uma atividade coletiva é necessário que as responsabilidades sejam distribuídas, é imprescindível que cada um cumpra a sua parte. É através da divisão do trabalho, mediadora da relação entre comunidade e objeto, que se poderá chegar a resultados produtivos.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, fez-se uma breve revisão da Teoria da Atividade, salientando o papel fundamental da mediação na teoria. Abordamos sobre a questão dos artefatos mediadores segundo a visão de Vygotsky, Cole, Wartofsky e Wertsch. Também introduzimos o conceito de heurísticos, utilizados por Walgenbach, além de conceitos de identidade e cultura, advindos dos teóricos dos Estudos Culturais. Por fim, apresentamos uma proposta de atividade a ser desenvolvida na escola, durante uma aula de língua espanhola, na região sul do Brasil.

Uma das intenções é a de divulgar a importância da Teoria da Atividade, pois acreditamos que compreender como acontece a atividade humana, as relações complexas que a envolvem e entender como somos constituídos na sociedade pós-moderna que vivemos, pode auxiliar o professor a melhorar a qualidade de sua aula, tanto em língua materna quanto estrangeira. Sabemos que a atividade proposta deve ser redesenhada, pois a intenção de mencioná-la é motivar o leitor a pensar em artefatos mediadores que possam melhorar a construção do conhecimento em suas próprias atividades escolares. Cabe destacar que objetivos específicos para essa atividade podem ser definidos por todos

que estão envolvidos na aula de espanhol; a roda de chimarrão é apenas uma das muitas possibilidades.

Finalizamos nossa reflexão, lembrando que seres humanos, instrumentos físicos ou psicológicos podem mediar a aprendizagem em qualquer área do conhecimento. O importante é que se tenha boa vontade para (re)pensar os instrumentos (inclusive livros didáticos, que, muitas vezes, são usados indiscriminadamente) utilizados em nossas aulas. Tais medidas, certamente, qualificarão o nível do ensino básico em nosso país.

Referências

AMARAL, M. G. C. *A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental*. Dissertação do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: 2000.

ARANTES, J. T. *O pensamento científico de Goethe*. Disponível em: <<http://sab.org.br/goethe/cient.htm>>. Acesso em: 10. ago. 2008.

ARCE, A. *O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril, 2004.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

BOHN, H. I. A criação de ecologias cognitivas para a aprendizagem de línguas estrangeiras - o caso da cultura local. In: HAMMES, W. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat, 2001. p. 19-25.

BRUNO, F. C.; TONI, M. B.; ARRUDA, S. F. *¿Mateamos?* São Paulo: Saraiva, 2006.

COLE, M. *Psicología Cultural*. 2ed. Madrid: Morata, 2003.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa (versão on-line). *Mediação*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=media%E7%E3o&styp e=k>>. Acesso em: 18. ago. 2008.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding*. Helsing: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: ten years after*. (1999) Disponível em:
<<http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: 15. jul. 2008.
- FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6ed. rev. Curitiba: Positivo, 2005.
- HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 103 - 133.
- HUMBOLDT, W. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos, Madrid Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- KLAFKI, W. (1996): *Educação Categorical*. (Trad. Egidio Schmidt). In: Revista Ambiente & Educação, Vol. 1, Rio Grande (RS). Editora da FURG, 1996.
- LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ed. São Paulo: ícone, 1988.
- MARX, Karl. *Capital*. Disponível em:
<[http://www.marxists.org/portugues/marx/index .htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm)>. Acesso em: 26. jul. 2008.
- Michaelis Moderno: Dicionário da Língua portuguesa (versão online). *Mediação*. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mediação>>. Acesso em: 18. ago. 2008.
- MORAES, L. P. *Identidades transculturais: um estudo da série Visitantes do Sul*, de Luiz Antonio de Assis Brasil. 133 f. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) - Departamento de Letras e Artes, Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande: 2007.
- Página do Gaúcho*. Disponível em:
<<http://www.paginadogaicho.com.br/chim/>>. Acesso em 20. ago. 2008.
- RATNER, C. *Three Approaches to Cultural Psychology: A Critique*. Cultural Dynamics, Vol. 11, No. 1, 7-31 (1999)
- Revista Galileu*. Disponível em:
<http://galileu.globo.com/edic/100/con_goethe2.htm>. Acesso em: 10. ago. 2008.

- TOLMAN, C. W. Society versus context: Does theory make a difference? In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. L. (Eds). *Perspectives on Activity Theory*. UK: Cambridge University Press, 1999, p. 70-86.
- VECCHI, B. Introdução. In: BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- VIDAL, L.; SILVA, A. L. O sistema de objetos as sociedades indígenas: arte e cultura material. IN: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARE/UNESCO, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALGENBACH, W. *Interdisciplinary self-system design*. Disponível em: <http://www.wilhelm-walgenbach.de/walgenbach/index_p.html>. Acesso em: 08. ago. 2008.
- WERTSCH, J. V. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7 - 72.

OS ESTEREOTIPOS CULTURAIS NAS CIENCIAS DA LINGUAGEM

Isandréia Giroto dos Santos (USP)

Resumo: Antes mesmo de entrar em contato com outro grupo social, ou com uma língua estrangeira, já formamos uma certa imagem desse outro, a qual se propaga por meio de representações individuais e coletivas, passando também pelo processo de estereotipagem. Os estereótipos atuam na geração do sentido e, por isso, tornam-se foco de interesse no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, este artigo buscará, na área das ciências da linguagem, examinar a noção de estereótipo e termos afins, além de mostrar a complexidade de seus estudos. Trata-se de uma etapa importante para uma compreensão mais abrangente da situação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que evoca questões de identidade e alteridade. O estudo sobre estereótipos se baseou principalmente nos trabalhos de Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot, estudiosas que desenvolveram a noção de estereótipo e outros termos ligados a esse campo semântico, nas várias disciplinas das ciências da linguagem.

Palavras-chave: Estereótipos; Linguagem; Clichê; Lugar comum; Ensino-aprendizagem.

Résumé: Avant même d'entrer en contact avec un autre groupe social ou une langue étrangère, nous avons déjà quelques images de l'autre qui se propagent à travers des représentations individuelles et collectives passant aussi par le processus de l'stéréotypisation. Ces stéréotypes agissent dans la génération du sens et deviennent ainsi un objet d'intérêt et d'étude dans le processus d'enseignement/apprentissage du français. Donc cet article va examiner, dans le domaine des sciences du langage, la notion de stéréotype et des termes connexes, et montrer la complexité de leurs études. Il s'agit d'une étape importante vers une meilleure compréhension de la situation de l'enseignement d'une langue étrangère qui évoque les questions d'identité et d'altérité. Le référentiel théorique s'appuiera sur les études de Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot sur la notion de stéréotype et d'autres termes concernant le même champs sémantique.

Mots-clés: Stéréotype; Langage; Cliché; Lieu commun; Enseignement/apprentissage.

Introdução

Os franceses não tomam banho, os italianos falam com as mãos, o baiano não gosta de trabalhar, todo político é ladrão e mais mil e uma ideias fixas, reduzidas e generalizadas sobre um determinado grupo social: os estereótipos e clichês - estão presentes nos mais variados discursos e exercem um papel importante na construção do sentido. De maneira geral, os estereótipos e clichês aparecem como formas fixas, repetitivas e automatizadas que veiculam ideias compactas, partilhadas por um grupo. No caso dos franceses, é comum retratá-los como arrogantes, rabugentos e intolerantes; já os brasileiros têm a fama de serem malandros e preguiçosos; os americanos, consumistas e prepotentes, e, assim, cada grupo social vai se constituindo na mentalidade coletiva, por meio de uma espécie de carimbo social, que registra esses pré-conceitos sem que haja uma preocupação reflexiva sobre tais concepções.

Os estudos relativos ao estereótipo, em particular no processo de ensino e aprendizagem das línguas, são necessariamente interdisciplinares, pois não é possível observar o estereótipo sem levar em conta a área da psicologia social, nas ciências sociais, e análise do discurso e teoria da argumentação, nas ciências da linguagem. Geralmente, as acepções para o termo se diferenciam, em cada disciplina, porém não se distanciam, sendo utilizadas concomitantemente, em termos de análise. Este artigo propõe um estudo teórico sobre estereótipo, com base na área das ciências da linguagem, e tem como finalidade promover uma discussão em torno dessa noção, que ocupa um lugar importante em todo discurso, seja na mídia, na prática de leitura, nas trocas interculturais e também na didática. Esses estereótipos e representações culturais atuam na geração de sentidos e na construção de discursos, podendo, dessa maneira, exercerem influência no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os estereótipos nas ciências da linguagem. A evolução semântica dos termos.

Se, nas ciências sociais, o estereótipo se apresenta como uma representação coletiva cristalizada nos grupos, ou seja, como imagens grupais circulando em determinada comunidade e transmitidas de geração em geração; em linguística, essa noção se destaca por designar a descrição típica de uma palavra, isto é, uma definição previsível que

abrange um conceito geral. Quando pensamos na palavra *elefante*, por exemplo, resgatamos nosso conhecimento enciclopédico e atribuímos a esse animal uma série de traços que lhe são característicos, tais como: grande, pesado, lento, orelhudo etc. Divulgamos, também, sua relação com fatores socioculturais, segundo perspectivas da análise do discurso, como África, circo e amendoim.

Assim, na análise do discurso, o estereótipo - representação coletiva simplificada - é concebido como uma construção de leitura realizada a partir das interações sociais, visto que ele emerge somente no momento em que se recuperam, no discurso, elementos espalhados e frequentemente lacunares, os quais deverão ser reconstruídos em função de um modelo cultural preexistente. Nesse sentido, o estereótipo não existe em si e depende de modelos culturais e fatores individuais, que podem variar de acordo com a época e o meio. Na análise do discurso, o estereótipo pode transfigurar-se em um esquema abstrato: “omniprésent et fuyant, il ressemble aux fantômes qui ne se manifestent qu’à ceux qui s’obstinent à les reconnaître dans um nuage, um lambeau de brume, um coin de rêve” (AMOSSY, 1991, p. 24), diferentemente da abordagem experimental realizada em psicologia social, que se servia de questionários e enquetes.

O estereótipo ocupa, junto com o lugar-comum, com o clichê, *avec les idées reçues* e com outros termos afins, a função de manter e divulgar as crenças, opiniões e ideias coletivas. Mas qual é a diferença entre esses termos e a origem de cada um?

A diferença entre clichê e estereótipo consiste no fato de que o último está mais ancorado no discurso, enquanto que o primeiro se estabelece pela repetição literal de frases do tipo *lugar de mulher é na cozinha*. O estereótipo, no discurso, deve ser reconstruído pelo leitor, por meio dos modelos culturais existentes. Sendo assim, no caso da mulher, está-se na dependência do conjunto das imagens que em geral se tem dela: fragilidade, maternidade, tanque, cozinha etc.

Já o clichê, por sua vez, diferencia-se do estereótipo por estar mais ligado a um estilo banalizado, a figuras que se repetem ou a frases feitas, repetidas nos discursos, a pensamentos marcados pela banalidade e pela falta de originalidade. Trata-se, também, de uma figura de estilo, que pode ser uma metáfora (coração partido), uma antítese (meu doce veneno), uma hipérbole (já falei milhões de vezes) e, nesse sentido, pode ser confundido com expressões fixas, locuções ou provérbios. Porém,

essas estruturas são mais rígidas e dependentes entre si e perdem o sentido quando um dos vocábulos é alterado. A expressão idiomática *água que passarinho não bebe*, por exemplo, só pode ser entendida mantendo-se sua estrutura determinada: a supressão ou alteração de um dos elementos compromete o significado.

Emprestado do setor tipográfico do século XIX, o termo clichê, assim como o estereótipo, designava, primeiramente, a placa em relevo utilizada para reproduzir cópias, segundo Anne Herschberg Pierrot. Mais tarde, em 1860, passou a ser empregado no campo da fotografia, representando o negativo que permitia cópia infinita da imagem, e, no final desse mesmo século, juntamente com outros termos semelhantes, tornou-se objeto do discurso crítico. Várias antologias, dicionários e definições começam a ser produzidos e divulgados, como, por exemplo, *Le Dictionnaire des Idées Reçues*, de Gustave Flaubert (Herschberg Pierrot, 1997). Para definir clichê, Rémy de Gourmont recorre a seu valor de origem:

Par allusion à une opération de fonderie élémentaire usitée dans les imprimeries, on a donné à ces phrases, à ces blocs infrangibles et utilisables à l’infini le nom de clichés. Certains pensent avec des phrases toutes faites et en usent exactement comme un écrivain original use des mots tout faits du dictionnaire. (1899, p. 284 apud AMOSSY, 2007, p.12).

Gourmont explica que a palavra clichê vem da literatura considerada de *má qualidade*, dos folhetins, dos imitadores que copiam os estilos e processos dos grandes escritores. O termo aparece no discurso da imprensa, do parlamento, da igreja e em todo contexto em que a opinião pública se faz presente. Entretanto, uma reflexão se faz necessária, já que combater o clichê, ou repudiá-lo, seria mais uma maneira de expressar um clichê diretamente às avessas: tentar escapar do senso comum é indicação para calar-se, visto que cada palavra carrega um significado formulado. Jean Molino, em seu texto “La culture du cliché: Archéologie critique d’une notion problématique”¹⁸, considera ambígua a questão do clichê, pois tudo já está determinado, e, mesmo que se crie algo novo, depois de

¹⁸ Molino, J. « La culture du cliché : Archéologie critique d’une notion problématique » in Gilles Mathis, *Le Cliché*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1998 pp. 35-56.

um tempo, isso se transformará em *déjà-vu*, tornando-se banal e vulgar. Tudo muda porque se deseja que seja diferente, e, para que aconteça a mudança, é necessário que o igual se repita incessantemente, significando que o círculo vicioso da repetição é a própria fonte para se fazer o diferente. Nessas condições, um clichê estimula e projeta outra ideia.

A petrificação recorrente do clichê não é tão estática como se imagina, pois provoca reações diversas e pode estimular um pensamento criativo. Uma nova fórmula, montada a partir da ideia pré-fabricada, pode ser caracterizada pelo humor, pela ironia ou pelo absurdo. Uma destruição ou reconstrução do clichê pode provocar uma desordem no pensamento que libera novas sensações. É curioso observar a publicidade dos tecidos *Ferreira Guimarães*, com o slogan *Toda nudez será bem vestida*¹⁹, ou passar em frente a um restaurante a beira-mar, cujo nome é *Uns e Ostras*. Ou ainda, com base em um estudo mais profundo, ler as memórias de Simone de Beauvoir e descobrir o próprio estereótipo da mulher (submissa e apaixonada), completamente invertido e dissociado de sua imagem de mulher reivindicadora, feminista e independente²⁰.

O clichê, visto em sua ambivalência, transforma-se em uma placa derretida e maleável em função das necessidades e mudanças linguístico-culturais. Flaubert só teria escrito *Le Dictionnaire des Idées Reçues* graças à existência da repetição e da banalização das concepções que suscitariam outras formas de pensamento. Ele realiza uma crítica com aparência de aceitação, uma vez que o formato de dicionário repete, em ordem, o já repetido. Todavia, na realidade, seu objetivo é outro: com *Le Dictionnaire*, o escritor denuncia, com humor, o gosto burguês pela iteração das crenças e opiniões coletivas e a imensa dificuldade de escapar do comum.

Fala-se, assim, de *idées reçues*, expressão muitas vezes confundida com lugar-comum, desde o século XVIII, e um dos primeiros a empregá-la foi Voltaire em *Lettres philosophiques* (1715). Segundo Herchsberg, esse

¹⁹ Essa campanha ganhou o XI Prêmio Colunista Rio de Janeiro 1992, na categoria de Moda, Vestuário e Acessórios Pessoais (prata). Diretor de Criação: Lula Vieira.

²⁰ Aqui está um trecho das cartas, retirado do livro *Lettre à Nelson Algren*, organizado por Sylvie Le Bon: *J'accepte de souffrir par vous, j'accepte que vous me manquez si fort puisque je vous manque aussi, c'est comme si j'étais vous et vous moi. Croyez en moi comme je crois en vous, quoi qu'il advienne, et nous ne sentirons jamais séparés. Entre nous il n'y aura que de l'amour. Je vous attends, je vous désire. Prenez-moi dans vos bras, embrassez-moi et faites de moi votre femme.*(BEAUVOIR, 1997, p.74).

sintagma era empregado tanto para denunciar a tradição como para afirmá-la. No século XVIII, as *idées reçues*

traversent la question de l'opinion dans la polysémie: de la manière individuelle de penser, expression du jugement à la pensée majoritaire, au discours du nombre, l'opinion quantifiable dans les sondages, de l'opinion éclairée à l'opinion statistique: les deux versions ne sont plus opposables au XIX siècle. (HERCHSBERG, 1997, p. 32).

Nessa perspectiva, seu valor inicial também significava compartilhar uma opinião consagrada, emitida pela grande maioria, num contexto respaldado pela tradição. Tentar, então, negá-la seria um desrespeito aos bons costumes e às crenças. Tendo como função impor uma verdade fundamentada pelos poderes públicos, as *idées reçues*, segundo Amossy (2007, p. 22), “ne mettent pas en jeu la notion de banalité, mais une relation à l'autorité politique et sociale qui les conforte. Les idées reçues ne sont pas seulement des idées reçues qu'on réemploie. On les suit, on s'y conforme, ou, au contraire, on les contredit ».

No final do século XVIII, grupos mais esclarecidos se opõem às crenças estabelecidas e opiniões consagradas, mas ainda não se manifestam, por razões sociais. É somente em 1820, com os escritores, que as *idées reçues* adquirem um cunho pejorativo e passam a ser combatidas, significando um protesto contra o conformismo e a massificação. Flaubert é o grande responsável por legitimar o termo *idées reçues*, inclusive no singular - uma *idée reçue* - e, a partir de 1850, fornece indícios do projeto do Dicionário por meio de suas correspondências, como, por exemplo, sua carta a Louise Colet, em 1852:

T'aperçois-tu que je deviens moraliste! Est-ce un signe de vieillesse ? Mais je tourne certainement à la haute comédie. J'ai quelquefois des prurits atroces d'engueuler les humains et je le ferais à quelque jour, dans dix ans d'ici, dans quelque roman à cadre large ; en attendant, une vieille idée m'est revenue, à savoir celle de mon *Dictionnaire des Idées Reçues* (sais-tu ce que c'est ?). La préface surtout m'excite fort, et de la manière dont je la conçois (ce serait tout un

livre), aucune loi ne pourrait me mordre quoique j'y attaquerai tout. Ce serait la glorification historique de tout ce qu'on approuve. J'y démontrerais que les majorités ont toujours raison, le minorités toujours tort. J'immolerais les grands hommes à tous les imbéciles, les martyrs à tous les bourreaux, et cela dans un style poussé à outrance, à fusée. [...] Cette apologie de la canaillerie humaine sur toute ses faces, ironique et hurlante d'un bout à l'autre, pleine de citations, de preuves (qui prouveraient le contraire) et de textes effrayants (ce serait facile), est dans le but, dirais-je, d'en finir une fois pour toute avec les excentricités quelles qu'elles soient. (Flaubert ; HERCHBERGER, 1997, p.7).

Como se pode notar, a intenção do dicionário é a de satirizar e ironizar as ideias admitidas e aceitas pela tradição, denunciando o conformismo social e a voz imperiosa do grupo. De acordo com as ideias de Herschberg, ao chamar sua obra de Dicionário, Flaubert foi capaz de fornecer ao texto toda autoridade e verdade de que necessitava, impondo o princípio da norma e dos valores universais da época. No entanto, esse título representa a máscara social que vai revelar o conjunto de bobagens pensadas e ditas pela maioria das pessoas em sociedade: o autor se empenhou em reunir crenças populares e expressões tradicionais, instaurando um dispositivo irônico ligado às opiniões públicas e um deboche do que era considerado clássico, erudito e natural do grande homem ou burguês daquela época²¹.

Tudo o que na sociedade se diz de um jeito e não de outro é catalogado e exposto para que o público *enlouqueça*. Segundo o autor, em uma carta à Mme Brainne, em 1878, na realidade, seu objetivo secreto seria *ahurir elle mentle lecteur qu'il endevien nefou*. Segundo Herschberg, o projeto do dicionário parece acompanhar a gênese de *Madame Bovary*: os tipos romaneados por Flaubert são os estereótipos da sociedade burguesa da época. Na literatura, esses estereótipos aparecem (às vezes evidentes, outras vezes dissimulados), mas sempre como um recurso de denúncia e crítica. Uma compressão às avessas que explode na arte do texto, a pequena porta que abre para outro mundo.

²¹ Gustave Flaubert também escreveu *Bouvard et Pécuchet*, obra inacabada em que o autor faz crítica mordaz ao diletantismo cultural da burguesia, satirizando o enciclopedismo.

O Dicionário de Flaubert ainda hoje participa do imaginário coletivo, alguns conteúdos são tão atuais que até parecem do nosso tempo. Por exemplo: CONVERSATION - la politique et la religion doivent en être exclues; LION - est généreux, joue toujours avec une boule. Outros se perdem um pouco em função das mudanças socioculturais ou por falta de uma referência histórica do fato, com é o caso de GLACE - il est dangereux d'enprendre; STUART (Marie) - s'apitoyersursonsort.

Esse fato demonstra como as *idées reçues* podem resistir ao tempo e se fixarem, percorrendo as várias gerações como uma entidade ambulante, um monumento do pensamento e da fala. Por outro lado, essas ideias pretendem não corresponder à banalidade, ao lugar comum, nem se opõem às ideias mais novas: estão ligadas às instituições, ao poder e às normas sociais e, assim, adquirem uma oficialização de uso. Propagar, hoje, que o Brasil é um país emergente, ou que é imprescindível possuir um telefone celular, por exemplo, é reconhecer o valor dessas informações, mesmo imperando uma banalização. Já é lugar-comum afirmar que as pessoas têm que fazer parte de redes sociais como *Facebook*, assim como afirmar que, no *Google*, pode-se encontrar resposta a qualquer tipo de busca.

Nessas condições, o lugar-comum, muitas vezes aproximado das *idées reçues*, em sua acepção moderna adquire estatuto de ideia muito comum, que se torna banal e vulgar com a força de sua utilização. No entanto, a origem da palavra não tem sentido pejorativo e deriva da Antiguidade Grega, que considerava lugares-comuns ou *topoikoinoi* formas gerais de afirmações ou argumentos tipos, usados no discurso para reforçar a adesão do auditório ao tema exposto. Sendo assim, o lugar-comum permite expor uma quantidade de propostas concretas que servirá de força argumentativa, tal como: “s’il a même battu son père, Il aura certainement aussi battu son voisin” (ARISTÓTELES, 1991, p. 23 apud AMOSSY, 2007, p. 102), estabelecendo uma relação entre as declarações com o objetivo de convencer.

Valorizado em função de uma eficácia argumentativa e de uma concretude de pensamentos, o lugar-comum se funda sobre uma opinião comum. No entender de Amossy (1991, p. 31), “Si mes auditeurs admettent que ce qui existe déjà vaut mieux que ce qui est seulement possible et encore incertain, je pourrais les persuader de préférer l’ordre en vigueur dans leur communauté à des réformes dont les résultats sont difficilement prévisible, voire dangereux ».

A partir dos românticos, esse conceito de comum como geral, e de opinião mais sensata, vai sendo substituído pelo de comum/vulgar, e, no século XIX, se instaura uma recusa aos modelos comuns de ideias e pensamentos. Na literatura, o lugar-comum ocupa um ponto de destaque, com temas e cenas que se repetem, ou com personagens que revelam pensamentos limitados e fechados. Chega-se, então, à noção de *poncif*, referência diretamente literária concernente aos temas ou modos de expressão que perderam sua originalidade por se caracterizarem pela imitação. A origem da palavra procede das artes gráficas e designa o processo de reprodução de um desenho com a ajuda de um *ponçador*.

Todas essas noções assemelham-se, confundem-se, e, no uso corrente, são empregadas indiferentemente. Até mesmo os dicionários fornecem como sinônimos ao menos um dos termos citados, por isso, quando se trata de classificar ou analisar uma mensagem, deve-se levar em conta esses conhecimentos, o contexto em que acontece a enunciação e sua recepção, ou seja, a interação. Apesar da semelhança e das origens parecidas, há uma distinção entre essas noções, em certos níveis: o estereótipo se diferencia do clichê por ocorrer num plano mais discursivo, em que o destinatário deverá reconstruir os modelos para alcançar o reconhecimento das imagens.

O clichê, vizinho das expressões fixas, locuções ou provérbios, é objeto da estilística e da poética e concretiza-se mais no nível frasal; representa uma materialidade propriamente dita, como expressões do tipo *a gente sai de casa, mas não sabe se volta*, e suscita reações como *déjà-vu*, banais, batidas e vulgares. Já a ideia limitada que se tem sobre determinado assunto poderá ser uma *idée-reçue* ou lugar-comum como, por exemplo, a consideração de que o Rio de Janeiro é a cidade mais perigosa do mundo. O estereótipo manifesta-se como uma construção de leitura, e sua definição e seu reconhecimento tornam-se menos precisos do que os outros termos citados porque também se deslocam conforme a área do conhecimento. Vimos que, nas ciências da linguagem, em linguística, representa uma construção de sentido e, na literatura, possui um caráter estético e social, revelado em figuras e esquemas congelados.

Estereótipos e outras teorias: língua, argumentação e discurso

Os estereótipos na língua

O semiólogo Barthes, em sua aula inaugural no Colégio de França, já dissera que a língua não é reacionária nem progressista; ela é

fascista porque nos obriga a dizer algo, e dentro de cada signo dorme um monstro: *um estereótipo*. Cada palavra está condenada a um significado comum compartilhado e, assim, mantém um esquema estável de sentido.

A semântica do estereótipo, segundo Hilary Putnam²², determina o significado da palavra, restringindo-lhe determinadas características específicas da espécie, ou uma forma comum de conhecimento. Entretanto, essa explicação pode não corresponder a uma realidade concreta, admitindo-se que nem todo *tigre*, por exemplo, se caracteriza pelos membros listrados e nem todo limão é verde. Trata-se, então, de uma representação simplificada que ajuda a comunicação, estabelecendo um panorama geral. É necessário reter uma informação mínima sobre os seres do mundo, fundamentada pela norma social e cultural em que se vive. Segundo Putnam, citado por Amossy:

Dans notre culture, on exige que les locuteurs sachent à quoi ressemblent les tigres (s'ils acquièrent le mot « tigre », ce qui est virtuellement obligatoire) ; on ne leur demande pas de connaître de menus détails (comme la forme des feuilles) de ce à quoi doit ressembler un orme. Leur langue requiert des anglophones qu'ils soient capables de distinguer les tigres des léopards ; elle ne requiert pas qu'ils puissent distinguer les ormes des hêtres. (1885, p. 37-38 apud AMOSSY, 2007, p. 90).

Nesse sentido, o estereótipo não carrega uma nuance pejorativa, mesmo que revele algo insuficiente ou incorreto. De acordo com um exemplo de Amossy, o fato de se desconhecer a verdadeira cor do *ouro*, no seu estado de metal bruto, não prejudica o ato comunicativo em si: as informações mais detalhadas são, geralmente, adquiridas por especialistas da área, não sendo necessário aos demais conhecerem as minúcias e sim disporem de um conhecimento dito *enciclopédico*.

Além dessa descrição da unidade lexical, o estereótipo pode se estender a uma concepção mais fraseológica ou discursiva. Um dos elementos faz crer que outro elemento será tratado como uma espécie de indicador de sentido, na qual a compreensão estará ligada às propriedades típicas do léxico. Observa-se que, no encadeamento do enunciado,

²²Filósofo americano que trabalha com significação e cultura.

chegamos a uma cidadezinha e passamos pela praça, a palavra *cidadezinha* desperta, por associação, o termo *praça*, ou seja, fornece outros elementos associados a esse vocábulo. Estruturas textuais, como as propriedades típicas ou prototípicas do léxico, permitem alcançar um reconhecimento e construir sentidos para que haja compreensão.

O termo protótipo é outro que se relaciona ao estereótipo por evocar os dados mais marcantes das categorias. A semântica do protótipo, oriunda da psicologia cognitiva, é também uma teoria relacionada à palavra, é a imagem mental ou conceito que se produz quando se pensa numa categoria. O protótipo é, então, o melhor exemplar ou os melhores exemplares pertencentes a um grupo. Ao pensar em *ave*, por exemplo, recuperamos o elemento *gaivota* em vez de *galinha*, o que demonstra o efeito de uma categorização gradativa que seleciona o tipo mais característico da linha. O vocábulo *ave* transfere, primeiramente, uma ideia de que, para ser *ave*, precisa voar alto, disponibilizando, de imediato, uma imagem mais aproximada dessa situação, da qual o outro termo não dispõe.

Partindo de um princípio psicológico de economia e respondendo à questão da categorização, o protótipo toca o sistema cognitivo individual e apresenta o elemento mais típico da categoria, um superlativo da espécie, enquanto que o estereótipo repousa mais sobre o conhecimento linguístico em dada comunidade e toca a organização social desse conhecimento e suas convenções sociais. A semântica do protótipo se entrecruza com a do estereótipo, na medida em que os dados mais relevantes se manifestam tanto como objeto da categoria, no primeiro, quanto como exposição dos traços desse objeto, no segundo. Assim, poderíamos ter como protótipo de *ave* - *gaivota* - um exemplar típico do grupo, que se caracteriza por um conjunto coletivo e compartilhado de saberes em uma comunidade - seu estereótipo.

Podemos falar ainda em estereótipos sociais, que se manifestam não apenas no plano semântico ou sintático, como desejava Putnam (nível descritivo), mas por meio de um componente sócio-ideológico (nível prescritivo): o vocábulo *bandeira* engloba também um valor sociocultural que não deve ser descartado, relacionado à pátria (morrer pela bandeira).

Os estereótipos na argumentação

Os estereótipos podem simbolizar fortes argumentos a favor de um objetivo específico. É o caso, muitas vezes, do discurso publicitário, que tem por objetivo convencer um público ao utilizar os elementos já enraizados na memória coletiva. Nesse enfoque, no que tange à teoria da argumentação, o estereótipo se apresenta como uma construção discursiva que se apoia nas representações coletivas e nas crenças, entremeando-se, assim, com as concepções no campo das ciências sociais. Segundo Amossy (2008, p. 126), o estereótipo, na perspectiva argumentativa, “permite designar os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da doxa na qual ele se situa. O locutor só pode representar seus locutores se os relacionar a uma categoria social, étnica, política ou outra”.

Nessa teoria, é desenvolvida a questão do *ethos prévio* - a imagem prévia do locutor - e do *ethos discursivo* - a imagem que ele constrói em seu discurso -, conduzindo-o a adaptar o mesmo em função dessa imagem, ou seja, “o orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo” (AMOSSY, 2008 p.126). Nesse contexto, o estereótipo torna-se um elemento importante na construção do discurso, pois, a partir das imagens preexistentes, pode-se modificar o discurso em função de um objetivo. Amossy (2008, p. 125) revela como é elaborada a argumentação no discurso: “No momento em que toma a palavra, o orador faz uma idéia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido; avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme as exigências de seu projeto argumentativo.”

O lugar-comum reaparece como forma de argumentação e se divide em comum e específico, segundo a aplicação levantada por Aristóteles. Os lugares específicos acomodam as crenças e os valores e servem de premissa para sustentar um raciocínio, por isso, numa perspectiva contemporânea, equivalem às idéias reçues. Pode-se distinguir, então, o lógico-discursivo (se existir o bem, existirá também o mal) do ligado à doxa (é belo ter amor pela pátria e servir a ela). As mensagens expostas tanto numa direção quanto na outra podem induzir mais facilmente o público; elas são recursos estratégicos para o bom desenvolvimento e funcionamento do discurso, com a finalidade de uma adesão.

Amossy, em seu artigo « La Force des Évidences Partagées »²³, afirma que a eficácia do discurso argumentativo não depende somente da boa utilização dos articuladores lógicos; mas necessita ainda de uma base que mobilize as crenças, opiniões compartilhadas e imagens culturais que circulam na sociedade. O discurso argumentativo atravessa a área das ciências sociais porque recolhe, num universo de representações e imagens, os artefatos humanos construídos mais propícios para determinado objetivo.

Nessas condições, o discurso argumentativo fornece uma representação que, adaptada ao público, permite a recomposição de uma figura preexistente. A operação acontece de modo explícito ou implícito, pois dependerá do conhecimento de mundo de cada pessoa. O modo explícito facilita o reconhecimento imediato do estereótipo: *os brasileiros e os latinos são alegres, calorosos e dançam bem*. O modo implícito convida o destinatário a reconstruir as imagens espalhadas no discurso e, segundo Amossy, apresenta alguns traços como a omissão, a dispersão, o dizer sem dizer, a forma indireta e o remanejamento. Cada uma dessas características participa de estratégias argumentativas e exige uma atividade de compreensão mais complexa porque dificulta o reconhecimento do pré-construído. Nem sempre os estereótipos que são mais evidentes serão os mais eficazes; para que seu projeto tenha sucesso, o orador deverá saber adaptar seu discurso, levando em conta a origem e o nível cultural do auditório.

Beneficiar-se da força das crenças e opiniões comumente partilhadas é uma das funções da teoria da argumentação, que enxerga no consenso e nos estereótipos modelos de persuasão promotores de sucesso nas tarefas, tendo em vista que ninguém pretende não convencer quando se trata de passar uma mensagem. A arte eficaz da palavra é retomada por essa abordagem ramificada da análise do discurso e envolve o ato comunicativo, com a finalidade de agir sobre os participantes da situação comunicativa ou de influenciá-los. Por outro lado, os estereótipos podem também atrapalhar um projeto em razão de uma atitude contrária, manifestada pelo público: este último consegue reconhecer as imagens preconcebidas, mas recusa uma adesão.

Na teoria da argumentação, os estereótipos exercem uma função importante, visto que podem facilitar ou prejudicar a aceitação de uma

²³ Artigo publicado na revista ÉLA. *Stéréotype et Alentours*, julho-setembro, 1997.

mensagem, num determinado contexto. A questão do *ethos* torna-se fundamental porque coloca a construção da imagem desilgada à representação coletiva cristalizada e ao estereótipos, tendo como finalidade uma adesão do público. Essa teoria é de extrema importância, uma vez que reconhece nos estereótipos um valor persuasivo, em função de um projeto comunicativo no contexto das mídias. A exaltação das opiniões generalizadas também tem o poder de convencer a massa e de reforçar um pensamento.

Os estereótipos na análise do discurso

Na abordagem da análise do discurso não existe necessariamente uma preocupação em convencer, mas isso não descarta a importância dos componentes que contribuem para conquistar o público. Toda leitura implica um conhecimento de mundo partilhado e uma informação nova que deve ser interpretada; eles exigem um exercício de análise que deveria ser sempre praticado em sala de aula, e, por sua vez, os estereótipos participam constantemente da prática de leitura e da construção do sentido.

No quadro da análise do discurso, Maingueneau, em seu artigo *Ethos, cenografia, incorporação*²⁴, propõe uma reformulação do *ethos*, que, afastando-se um pouco da imagem eloquente do enunciador, permite encontrar em qualquer discurso uma fonte enunciativa que diz algo, ou seja, que revela uma vocalidade, um caráter e uma corporalidade. Esses elementos também se apoiam em representações e estereótipos, manifestando-se numa enunciação voltada para um co-enunciador, que se identifica com esse universo porque participa dele. Nessa perspectiva teórica, o *ethos* não é apenas um meio de persuasão que se apoia em representações coletivas; ele é parte integrante do discurso inscrito em determinada configuração cultural. O discurso impõe uma *cena* para poder se tornar enunciado e, assim, podemos falar em *cena de enunciação* que, segundo Maingueneau (1997), divide-se em *cena englobante* (tipo de discurso), *cena genérica* (gênero do discurso) e *cenografia* (texto).

Alguns gêneros não apresentam cenografia, pois se limitam a uma cena englobante ou genérica; é o caso da lista telefônica, por exemplo. Outros gêneros (publicidade, discurso político) suscitam cenografias porque têm a intenção de persuadir o co-enunciador,

²⁴ Cf. capítulo 3 em *Imagens de si no discurso*, 2008.

captando seu imaginário para produzir a cena. Dessa maneira, o co-enunciador não é apenas aquele que recebe o conteúdo, mas o que participa e está implicado na cenografia deste. Essas cenografias apoiam-se em *cenar validadas*, pois já estão instaladas na memória coletiva. São cenas estereotipadas, com as quais os leitores se identificam, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam.

Embora ocorra uma visão estratificada do estereótipo, dando a impressão de ser ele um objeto finalizado, compacto e pronto para ser usado, a reflexão contemporânea, especificamente a da análise do discurso, reconhece nele uma condição lacunar e incompleta, que vai sendo preenchida com o repertório de cada enunciador. Chega-se, então, ao entendimento de que o estereótipo é uma construção de leitura e necessita de interpretação para se constituir como modelo coletivo cristalizado. Ele está lá, onipresente, mas não existe em si, pois depende das relações e interações que se integram na situação comunicativa. Cada indivíduo poderá reconhecê-lo à sua maneira e de acordo com seus modelos culturais, os quais também serão variáveis e estarão sujeitos às mudanças. Essa relatividade atribuída ao estereótipo confirma o grau de abertura possível do modelo congelado e remete ao movimento dialógico, pelo qual o texto está sempre sendo preenchido, atravessado por outros textos e pelo conhecimento de mundo do leitor. A teoria bakhtiniana do dialogismo²⁵ responde a esse conflito quando reconhece no discurso um mecanismo dinâmico, que leva em consideração as relações, as múltiplas situações e os diversos contextos. É somente em uma instância determinada que as estruturas congeladas podem ser reconhecidas; elas não conseguem existir de forma abstrata, sem vínculos relacionais e contextuais. Tais considerações lançam uma nova luz sobre o objeto imobilizado, denominado estereótipo: sua relatividade, regulada pela mobilidade dos modelos culturais e dependente de fatores psicossociais.

A noção de estereótipo, desenvolvida nessas várias disciplinas, facilita uma compreensão menos limitada da questão e favorece uma análise mais atenta de qualquer texto, pois envolve a língua e o discurso. Uma observação mais apurada das informações que nos são transmitidas, sobretudo pela mídia, poderá descortinar uma ideologia que se apresenta de forma disfarçada, mas intencionalmente formulada para atender os interesses de um grupo. Torna-se necessária, então, uma leitura menos

²⁵Cf. Lopes, E. Discurso Literário e Dialogismo em Bakhtin. In: Barros, D.L.P., Fiorin, J.L. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.

ingênua, principalmente dos textos de cunho publicitário ou político, que tentam uma manipulação da massa e adesão ao enfoque transmitido.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo apresentar algumas intersecções da questão dos estereótipos e mostrar a complexidade de seus estudos. Trata-se de uma etapa importante para uma compreensão mais abrangente da situação de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que evoca questões de posicionamento, imagens, apreensão e interpretação das informações.

É importante, nesse sentido, comprometer-se com uma observação mais aguda de documentos que evocam as nacionalidades, sobretudo a brasileira e a francesa, pois no ensino do francês, aqui no Brasil, esses grupos se destacam como assunto relevante em sala de aula. As mídias podem influenciar os julgamentos futuros dos alunos que, sem um exercício crítico, tendem a desenvolver uma visão mítica do outro. As publicidades que tratam do tema nacional, as informações prestadas na área do turismo, as campanhas e as notícias internacionais veiculam mensagens que exigem uma leitura mais crítica da nossa parte.

Referências

- AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- AMOSSY, R. *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, 1991.
- AMOSSY, R; HERSCHBERGER PIERROT, A. *Stéréotypes et clichés*. Langue, discours, société. Paris : Armand Colin, 2007.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BIAGIOLI, N. Le stéréotype, entre didactique des langues et didactique des disciplines. *Le langage et l'homme*, vol. 45, n° 2, dec. 2010.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002.
- CHARAUDEAU, P. Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. In : _____ *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan, 2009. Disponível em

- <<http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>>. Acesso em 18 de jun. 2011
- _____. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In : Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris :L'Harmattan, 2007. Disponível em <<http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>>. Acesso em 17 de jun. 2011.
- DE CARLO, M. *L'intercultural*. Paris: Clé International, 1998.
- DUFAYS, J. L. Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. *Études de linguistique appliquée*, 107, 1997, p. 315-328.
- FLAUBERT, G. *Le Dictionnaire des Idées Reçues suivi du Catalogue des Idées Chic*. Édition établie et annotée par Anne Herschberg Pierrot. Le Livre de Poche Classique: Paris, 1997.
- MATHIS, Gilles. *Le cliché*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1998.
- KLEIBER, G. *La sémantique du prototype*. Catégories et sens lexical. Paris : Presses universitaires de France, 1990.
- KRISTEVA, J. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Éditions Fayard, 1988.
- MAINGUENEAU, D. *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette Supérieur, col. Les Fondamentaux, nova edição 1999.
- _____. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod, 1998.
- _____. *Termos chaves da Análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- _____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora Pontes, 1997.
- MATHIS, Gilles. *Le cliché*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1998.
- PEREIRA, M.E. *Psicologia Social dos Estereótipos*. São Paulo: EPU, 2002.
- SCHAPIRA, Ch. *Les stéréotypes en français: proverbes e autres formules*. Paris: Ophrys, 1999.
- STÉRÉOTYPE et alentours. *ELA (Études de Linguistique Appliquée)*, Revue de Didactologie des langues-cultures. Paris : Didier Erudition, n.107, p.263-384, jul.-set., 1997.
- YAGUELLO, M. *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: éditions du seuil,1988.

**DE PENAS E DE CHUMBO:
Caio Fernando Abreu e o contexto dos anos 1970²⁶**

Simone Xavier Moreira

Resumo: Tendo como referência a Teoria Crítica da Sociedade, essa proposta de pesquisa, articulada à análise temática e formal de quatro contos de Caio Fernando Abreu produzidos ao longo da década de 1970, propõe uma interpretação que leva em conta o contexto histórico e os aspectos sociais presentes na obra do escritor. Partindo do reconhecimento de que o mesmo estava inserido em um período de intensa repressão e violência, observou-se também os constructos ideológicos particulares derivados do objeto.

Palavras-chave: Caio Fernando Abreu. Repressão. Denúncia. Década de 1970.

Abstract: This study proposes an interpretation of four tales produced by Caio Fernando Abreu throughout the 1970s, which takes into account the historical context and the social aspects present in the writer's work, having with reference the Critical Theory of Society. Recognizing that the writer was inserted into a period of intense repression and violence, it was also considered the particular ideological constructs derived from the object.

Keywords: Caio Fernando Abreu. Repression. Report. 1970s.

E tem o seguinte, meus senhores: não vamos enlouquecer, nem nos matar, nem desistir. Pelo contrário: vamos ficar ótimos e incomodar bastante ainda.

Caio Fernando Abreu

Introdução

Theodor Adorno refletiu sobre o rompimento com o modo clássico de narrativa, percebendo que o artista

²⁶ Este artigo sintetiza os resultados de um estudo realizado junto ao Grupo de Pesquisa CNPq ÍCARO e orientado pelo Prof. Dr. João Luís Pereira Ourique entre os anos 2008 e 2010, que culminou com a monografia de mesmo título apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Letras, área de concentração Literatura Comparada.

reconhece, pelo comportamento da linguagem, o caráter ilusório da narrativa, a irrealidade da ilusão, e com isso devolve à obra de arte – nos seus termos – aquele sentido da mais alta brincadeira que ela tinha antes de haver representado, na ingenuidade da não-ingenuidade, e de maneira excessivamente íntegra, a aparência como algo verdadeiro (ADORNO, 1983, p. 272).

Assim, para Adorno, a percepção de uma realidade conflitiva leva o artista a manifestá-la em sua obra de arte. Segundo ele, “os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanentes da sua forma” (ADORNO, 1993, p. 16). Partindo desta concepção, e tendo como principal referência teórica as reflexões dos pensadores da Escola de Frankfurt, este trabalho propõe-se a levantar hipóteses interpretativas do contexto da década de 1970 a partir da obra do escritor Caio Fernando Abreu, mais especificamente, dos contos *Gravata, Ascensão e queda de Robhéa, manequim & robô, Creme de alface* e *Além do ponto*, compreendendo-os como fruto de um período de intensa repressão e violência.

Caio, ao realizar uma literatura que abrange a recente história brasileira – os anos de chumbo da ditadura militar no Brasil e o crescente avanço da política internacional de globalização em um mundo formado e deformado pelos avanços do capitalismo –, e suas consequências na esfera do individual, corrobora o que de acordo com Adorno (1983) seria a tendência do romance contemporâneo.

O interesse deste trabalho reafirma-se ainda pela observação do crescente número de publicações de obras literárias e estudos que buscam compreender e explicar o impacto da subordinação a regimes autoritários e experiências históricas de violência na literatura. Nesta perspectiva, pretende-se compreender como a narrativa deste autor traz em si os conflitos sociais do período no qual estava inserido, de modo que objetiva-se investigar nos textos de Caio sua intenção de refletir sobre a sociedade da qual fazia parte, propondo como ponto de partida a relativização de valores e posicionamentos sociais.

1 Caio F. e o contexto dos anos 1970

Em *Rua de mão única*, Walter Benjamin (2000) narra a história de um rei o qual mandou que seu cozinheiro fizesse uma omelete de amoras tal qual ele havia saboreado há cinquenta anos, descrevendo em seguida as circunstâncias em que havia comido tal prato. Ainda criança

precisou fugir com o pai devido a uma guerra entre esse e um vizinho. Nessa ocasião, passaram muita fome até que encontraram, já muito cansados, uma senhora que vivia em uma choupana na floresta. A mulher preparou-lhes uma omelete de amoras, tão saborosa que lhe revigorou a esperança. Tempos depois quando se tornou rei, mandou que procurassem a velha mulher, no entanto, nunca a encontrou. Procurou, então, por alguém que soubesse preparar tal refeição, mas foi em vão.

Diante do sobreaviso de que se não fosse capaz de satisfazer seu desejo pagaria com a vida, o cozinheiro respondeu-lhe que deveria então chamar o carrasco, pois apesar de conhecer todos os ingredientes e a maneira de fazer a omelete, faltava-lhe o tempero daquela época: “o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro” (BENJAMIN, 2000, p. 219-220).

Através desta narrativa, Benjamin chama a atenção para o momento único em que ela realiza-se indicando a importância de no processo de análise e interpretação de uma obra, considerar as circunstâncias nas quais foi produzida, ou seja, o conjunto de elementos que podem ter exercido algum tipo de influência sobre o modo como um texto foi organizado.

1.1 Caio F.

Caio F. – como assinou diversos de seus textos – teve uma vida intensa. Foi poeta, cronista, escritor, jornalista, roteirista, dramaturgo. Conseguiu, através de sua literatura visceral, transportar-nos a um Brasil que passava por mudanças radicais, a um tempo de extrema repressão e violência, de esmagamento dos direitos individuais, deixando-nos em seu trabalho um retrato do mundo em que vivia.

Caio entregava-se por completo a cada um de seus textos, por mais cotidiano que fosse e escrevia com uma paixão e uma disciplina que não eram reveladas em outros traços de sua personalidade. No entanto, como a grande maioria dos escritores brasileiros, teve muitas dificuldades para manter-se como escritor e, por isso, viveu em permanente tensão entre sua dedicação à escrita e as inevitáveis responsabilidades da vida.

Percorreu cidades, países e continentes sempre em busca de algo a mais. Sua obra reflete exemplarmente seu modo de ver e sentir o mundo. Polêmico, Caio abordava de forma direta e escancarada temáticas como o uso de drogas e situações homoeróticas. Era sexualmente livre e devido a sua escrita bastante confessional, foi muitas vezes rotulado como

um escritor essencialmente gay. Enfrentou a repressão da ditadura militar, época na qual foi preso três vezes.

Aconteceram coisas bastante duras nos últimos tempos [...], mas a conclusão, amarga, é que não há lugar para gente como nós aqui neste país, pelo menos enquanto se vive dentro de uma grande cidade. As agressões e repressões nas ruas são cada vez mais violentas, coisas que a gente lê um dia no jornal e no dia seguinte sente na própria pele. A gente vai ficando acuado, medroso, paranóico: eu não quero ficar assim, eu não *vou* ficar assim. Por isso mesmo estou indo embora (ABREU. In: MORICONI, 2002, p. 437).

Em 1969, Caio já havia sido perseguido pelo DOPS, mas foi em 1971, quando voltou a Porto Alegre, que foi preso por porte de drogas. Sua última obra foi *Estranhos Estrangeiros*, porém faleceu antes da conclusão do livro. O título foi escolhido por ele, mas a maioria dos contos que pretendia incluir não foram encontrados. A exceção foi *Ao simulacro da imagerie*, que ocupa as primeiras páginas do livro.

Em 1994, na França, Caio descobriu-se portador do vírus HIV. Morreu prematuramente, em decorrência da AIDS, exatamente na época em que seus livros ganhavam projeção internacional e fincavam seu nome como ícone de uma juventude libertária. Ele mesmo assim se definiu em 1995, após uma curta vida dedicada a ver e experimentar os altos e baixos de transcrever a realidade:

Sou uma pessoa clichê. Nos anos 50, andei de motocicleta e dancei rock. Nos anos 60, fui preso como comunista. Depois, virei hippie e experimentei todas as drogas. Passei por uma fase punk e outra dance. Não há nenhuma experiência clichê de minha geração que eu não tenha vivido. O HIV é simplesmente a face da minha morte (ABREU. In: FRANCO, 1996, p. 01).

Este mergulho intenso de Caio na realidade de seu tempo tem como consequência a produção de um conjunto de obras relevante sob o ponto de vista subjetivo e, ao mesmo tempo concreto, se considerarmos sua capacidade de levar o leitor ao contato com um outro mundo, a ver e sentir a realidade desta época por seus olhos.

2 “Eu quero biografar o humano do meu tempo”²⁷

A obra de Caio Fernando Abreu reflete a realidade de tal modo que os horizontes entre o real e o ficcional parecem, por vezes, diluírem-se. Retratam o contexto no qual foram produzidos à medida que trazem à tona questões existenciais, sociais, de crítica e de denúncia a uma sociedade marcada pela violência e pela dominação.

Entre os vários contos do autor, a escolha destas quatro narrativas justifica-se pelo fato de que, neste estudo, procura-se abordar a forma como as pessoas reagiam e organizavam-se em um momento de repressão. Os referidos contos registram, alguns de maneira mais, outros menos explícita, as transformações políticas, sociais e econômicas por que passava o país no ápice da ditadura militar.

2.1 *Creme de alface*

Creme de alface espelha, exemplarmente, a face da desumanização e da individualização na sociedade pós-moderna. Neste texto, Caio retrata, em uma perspectiva de exposição do caos instaurado, o conflito entre o sujeito e a realidade social. O conto – escrito em 1975, mas publicado pela primeira vez somente em 2002 – revela uma forte carga de agressividade e indiferença, como alerta o próprio autor, em uma espécie de epígrafe-apresentação:

O que me aterroriza neste conto de 1975 é a sua atualidade. Com a censura da época, seria impossível publicá-lo. Depois, cada vez que o relia, acabava por respeitá-lo com um arrepio de repulsa pela sua absoluta violência. Assim, durante vinte anos, escondi até de mim mesmo a personagem dessa mulher-monstro fabricada pelas grandes cidades. Não é exatamente uma boa sensação, hoje, perceber que as cidades ficaram ainda piores e pessoas assim ainda mais comuns (ABREU, 2002, p. 127).

A personagem descrita por ele como “mulher-monstro fabricada pelas grandes cidades” não recebe um nome e revela a frieza do dia a dia e a insensibilidade com tudo que lhe é alheio. No entanto, esta personagem não se reconhece como violenta e cruel, parece não conseguir considerar

²⁷ ABREU, Caio Fernando. "Eu quero biografar o humano do meu tempo". *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 ago. 1996. Caderno 2. Entrevista concedida a Kil Abreu.

nada além de sua própria condição e, num gesto de auto benevolência, alude a figura de Jesus Cristo ao referir-se a si mesma: “tudo girando tanto, esse arame atravessado na minha testa, uma coroa de espinhos” (ABREU, 2002, p. 131). Também, não se adapta a realidade: “não, eu não nasci para viver neste tempo” (ABREU, 2002, p. 139). Assume uma postura alienada, como mártir de um modo de vida caótico, frustrante e degradante, mas integra-se de tal forma a esse universo que perde sua própria individualidade.

Nesse contexto constituído pelo isolamento e pela reificação, a personagem sente-se deslocada, excluída, como podemos observar em afirmações como: “este fio fino de arame atravessado na minha testa, de tãmpora a tãmpora, vibrando sem parar, é preciso sim ser biônica, atômica, supersônica, eletrônica, vocês pensam que eu sou de ferro?” (ABREU, 2002, p. 129) e “sou eu sozinha quem carrega todo esse peso nas costas, isso ninguém percebe, ninguém valoriza,” (ABREU, 2002, p. 139), no entanto, legitima o sistema de exclusão reproduzindo a violência da qual sente-se vítima.

Através de uma narração que oscila entre o narrador onisciente e um fluxo de consciência da própria protagonista, são revelados os conflitos enfrentados pela mesma, que expõe suas necessidades existenciais e expressa a sua raiva diante do caos em que vive. Observando a protagonista, a partir dos olhares que esta lança sobre a realidade que a cerca, podemos dividir o conto em dois momentos: o primeiro olhar imerso, diluído nesse espaço caótico de degradação:

Tenho seis crediários para pagar ainda hoje sem falta, aqueles jornais cheios de horrores, aqueles negrinhos gritando loterias, porcarias, aquele barulho das britadeiras furando o concreto, naquele dia, a fumaça negra dos ônibus (ABREU, 2002, p. 128)

E, após encontrar a menina – que também não recebe um nome – muda de papel e assume a perspectiva de quem domina e oprime: “Tão exato, subitamente. Inesperado, perfeito. Mais contração que gesto. Mais reflexo que movimento. Como um passo de dança ensaiado, repetido, estudado. E executado agora, em plenitude. Ela ergueu a perna direita e, com o joelho, pelo estômago, jogou a menina contra a parede” (ABREU, 2002, p. 131).

A impunidade revela-se ao notarmos que diversas pessoas observavam a cena, no entanto não há nenhuma referência a algum tipo

de espanto ou intercessão por parte dos presentes, pelo contrário, a aproximação só acontece devido à curiosidade, evidenciando a banalização da violência.

O contexto de pobreza e indiferença também é trazido à tona neste conto, tanto quando a personagem expõe toda sua repulsa pelos que vivem à margem da sociedade, excluídos por um sistema político e econômico perverso: “vai pedir dinheiro na Secretaria da Fazenda, já cansei de dizer que mendigo é problema social, não pessoal” (ABREU, 2002, p. 129), quando encontra-se com a menina, que se aproxima para pedir esmola e é ignorada, e em seguida, agredida pela protagonista.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a oposição construída entre os espaços nesta narrativa: rua x sala de cinema; público x privado; conforto x desconforto. O espaço de conforto – a sala de cinema – configura-se como um espaço de fuga para a personagem: “Quando ia começar a rir alto parada na esquina, viu a bilheteria do cinema, a franja da Jane Fonda, [...] os crediários podem esperar, pelo menos duas horas santas limpas boas de uma outra vida que não a minha, a tua a dela, a nossa, uma vida em que tudo termina bem” (ABREU, 2002, p. 130). Adentrando este espaço, a personagem deixa pra traz todo o caos da cidade e sente-se segura e confortável em uma ambiente de “temperatura amena, o escuro macio na medida exata entre o seco e o úmido” (ABREU, 2002, p. 132).

Ao contrário do espaço externo – a rua – onde a personagem vê-se diante da realidade, sua e da sociedade da qual faz parte, mas não consegue identificar-se. A própria oposição entre esses dois espaços é reveladora da oposição contrastante entre a realidade vivida pela menina, que vive de esmolas e pela protagonista, que tem a opção de, ao menos temporariamente, devido a sua condição social, deixar para traz a realidade: “eu mereço, danem-se os crediários, custe o que custar saindo daqui vou comprar imediatamente um bom creme de alface” (ABREU, 2002, p. 133).

Através dessa personagem, Caio faz uma crítica ao consumismo, seja a partir de sua necessidade de consumir, seja porque ela, aderindo a esse sistema, torna-se também produto a ser consumido pelo modo de vida urbano.

2.2 *Ascensão e queda de Robhéa, manequim & robô*

Nessa “piradíssima estória de uma epidemia tecnológica, em que as pessoas se transformam em robôs, com toda uma crítica ao consumo e ao poder” (In: MORICONI, 2002, p. 432), considerado por Caio, ao

menos até a década de 1970, seu melhor trabalho, a mesma sensação de impunidade e de falta de compromisso com o outro pode ser percebida.

Organizado em três partes – cada uma com seu foco distinto, mas todas convergindo para o mesmo desfecho: o esmagamento do indivíduo pelo sistema capitalista – o conto apresenta uma estrutura ao mesmo tempo linear e fragmentada. A primeira parte trata da contaminação tecnológica, da perseguição aos robôs pelo Poder e da industrialização e comercialização dos “restos mortais dos contaminados” para a confecção de objetos de decoração e indumentária. Na segunda, quando se acreditava que a epidemia fosse coisa do passado, um jornalista chama a atenção da sociedade quanto às razões que provocaram a “peste tecnológica”, no entanto, o que deveria ser razão para se rever o passado, acaba sendo incorporado como produto de entretenimento, criando, com isso, a possibilidade de lucro.

E, na terceira e última parte, temos a narração do extermínio de um grupo de robôs que vivia clandestinamente, assim como a história de ascensão e queda de Robhéa, que embora tenha sobrevivido ao massacre quando junto aos demais robôs foi encontrada, tem sua vida anulada ao tornar-se um simples objeto de entretenimento.

Como se pode perceber ao longo do conto, havia uma estratégia montada para combater à peste, ao passo que não se encontra nenhum indício de preocupação com os contaminados por parte das autoridades, ou seja, não há referência a uma tentativa de salvá-los. Pelo contrário, para cada esforço empreendido pelos robôs em busca de sobrevivência, houve uma atitude repressiva por parte do Poder, que em nome da manutenção da ordem, buscou de todas as formas erradicá-los; assim como, não houve da parte da população nenhum tipo de iniciativa para auxiliá-los.

A expectativa do Poder era que “em breve, a epidemia fosse completamente esquecida pela faixa dita *normal* da população, e futuramente braços e pernas e seios pudessem ser utilizados como objetos decorativos” (ABREU, 2008, p. 43, grifo do autor). Classificar parte da população como “normal” pressupõe uma hierarquização de comportamentos: uma determinada identidade fixada como norma dentro dos sistemas de classificação das identidades e diferenças. Assim, o que não é “normal” deve ser exterminado para manter a ordem. Em um contexto ditatorial, não se enquadrar nessa classificação coloca o sujeito em risco de sofrer vários tipos de retaliações como torturas, prisões e até a morte.

Por outro lado, quem se adapta ao sistema acaba submetendo-se às regras impostas, para constituir-se identitariamente como membro desse grupo, buscando nos padrões da moda suas marcas de pertencimento, o que pode ser feito por meio do consumo dos produtos veiculados pela mídia, fazendo até da morte, um instrumento para a obtenção de lucro, como se pode constatar na intenção de: “industrializar estilhaços de olhos para transformá-los em contas coloridas que seriam utilizadas na confecção de colares cheios de *axé*, para serem vendidos a turistas ávidos de exotismo” (ABREU, 2008, p. 43).

A utilização dos restos mortais dos robôs na fabricação de produtos de decoração ou de indumentária revela a frieza de seres mais preocupados com questões de ordem estética do que com a vida em si. Dessa forma, não há preocupação com a procedência dos produtos, mas sim com as vantagens econômicas que podem gerar. O Poder pretendia com essa medida “conseguir a união entre as classes média e alta com as camadas sociais mais baixas, pois com todos utilizando objetos de origem ex-humana como decoração ou indumentária, estariam mais ou menos nivelados” (ABREU, 2008, p. 43), o que sugere uma tentativa de homogeneização da sociedade por meio do estímulo ao consumismo e da eliminação de diferenças. Nesse sentido, temos como afirma Benjamin (1989), a cisão da identidade humana e a mecanização das relações na sociedade capitalista.

Benjamin (1989) afirma que a automatização do homem em um contexto de produção é inevitável, pois neste não há necessidade de desenvolver nenhum tipo de raciocínio ou transmitir experiências, mas sim de executar tarefas com rapidez e um manuseio de máquinas de forma prática e sistemática, que não exige reflexão. Caio explora esse contexto ao criar personagens, que quando não tem mais utilidade para a sociedade, passam a ser marginalizados e em seguida exterminados, tendo seus restos reaproveitados para a produção de utensílios lucrativos.

Assim, com os aparentes benefícios decorrentes deste processo, “o Poder aumentou seu prestígio junto ao povo por ter sabido, uma vez mais, superar tudo de maneira tão eficiente e criativa” (ABREU, 2008, p. 43-44). Porém, quando “a epidemia era coisa do passado [...] um jornalista passou a investigar as possíveis causas do fenômeno. Desta forma, o que antes era excluído e precisava ser eliminado e esquecido por não se enquadrar nos padrões “normais”, ocupava o centro das atenções e ditava as regras a serem seguidas. Com a audiência dada ao assunto, em mundo em vias da globalização, este ganha repercussão internacional: “O índice de exportações aumentou incrivelmente, o país viu crescer suas divisas,

artistas estrangeiros e turistas animados invadiram as cidades e as praias. E um tempo de prosperidade começava” (ABREU, 2008, p. 45-46).

Quando, pela segunda vez, tudo parecia estar sob controle, um grupo de robôs – metáforas do homem reificado e automatizado pela submissão a um sistema desumano e marginalizador – que viviam em um beco escuro haviam organizado um novo modo de vida e “dispunham-se a sair à superfície para tomarem o poder”, foram “inexplicavelmente descobertos e denunciados” (ABREU, 2008, p. 46). O poder agiu imediatamente:

A rua suspeita foi cercada, os policiais derrubaram as portas com metralhadoras e encurralaram os contaminados contra uma parede úmida onde, com fortes jatos d'água, conseguiram enferrujar lentamente suas articulações. Morreram todos, da mesma maneira que os seus precursores – a exceção de uma jovem inteiramente mecanizada, com grandes olhos em vidro rosa e magníficas pernas de aço. Foi recolhida à prisão [...] e seu fim seria desgraçadamente o mesmo de seus companheiros, se um famoso costureiro não tivesse se interessado por ela. Foi visitá-la na prisão e, por meio de vários e demorados contatos com figuras influentes, conseguiu libertá-la para mais tarde lançá-la como principal manequim de sua coleção de outono (ABREU, 2008, p. 46).

Robhélia foi a única sobrevivente da chacina, e só não foi exterminada junto aos outros, por que de alguma forma pareceu servir aos interesses do mesmo sistema de valores que havia lhe marginalizado. A robô submete-se à indústria do entretenimento como última opção na tentativa de manter-se viva. No entanto, negando sua origem e identidade, Robhélia acaba tornando-se um mero objeto de curiosidade. Desesperada, deixa tudo e foge: “Muitos anos depois, os jornais publicaram uma pequena nota comunicando que Robhélia, ex-manequim, ex-atriz de cinema e robô de sucesso em passadas décadas, suicidara-se em sua ilha deserta e inacessível tomando um fatal banho de chuveiro” (ABREU, 2008, p. 49).

Robhélia faz a opção de morrer como robô, reafirmando sua identidade ao invés de viver tendo que negá-la. É possível afirmar que a verdadeira morte da personagem, tenha ocorrido no momento em que os demais robôs foram assassinados.

2.3 *Gravata*

Em *Gravata*, Caio apresenta uma metáfora do indivíduo que é dominado e sufocado pela sociedade. Este sufocamento dá-se a partir da submissão da identidade individual do sujeito aos padrões de consumo estimulados pelo sistema capitalista. Desde seu início, este conto revela-se como uma reflexão acerca da repressão imposta pelo brutalismo característico da sociedade brasileira da década de 1970, entusiasmada com uma promessa de progresso e cada vez mais desumana.

De acordo com Walter Benjamin (1989), é no espaço urbano que se dá a automatização humana. Um padrão de comportamento passa a ser imposto por um sistema de valores, para o qual o que importa é a lógica da produção e do consumo. Nesta perspectiva, o ser humano perde suas particularidades individuais e passa a obedecer a um padrão desumano, imposto pela necessidade de sobreviver na cidade. Essa sobrevivência pode caracterizar-se de diversas formas. No contexto representado no conto, o personagem necessita sentir-se incluído socialmente através da aquisição de um bem material capaz de diferenciá-lo dos demais: “No ônibus, observou impiedoso as gravatas dos outros homens, todas levemente desbotadas e vulgares em suas colorações precisas, sem a menor magia” (ABREU, 2008, p. 24).

Assim, através da compra de uma gravata – que por si só constitui-se em um símbolo de *status* –, o indivíduo busca destacar-se entre seus iguais outros homens com o mesmo padrão de vestimenta e, que assim como ele, utilizam transporte coletivo. Recorrendo ao conceito apresentado no conto, uma gravata é um “lenço, manta ou fita que os homens, em trajes não-caseiros, põem à roda do pescoço e por cima do colarinho da camisa, atando-a adiante com um nó ou laço” (ABREU, 2008, p. 26), ou seja, algo inapropriado, ou ainda, improvável para um sujeito que em seu trabalho realize atividades que envolvam esforço físico – as quais são desvalorizadas e até vistas com preconceito pela sociedade.

O protagonista do conto – um homem solitário e de condições econômicas limitadas – deixa-se seduzir por um delírio de consumo: a compra de uma gravata de seda importada. Após vê-la pela primeira vez em uma vitrine, não pôde mais esquecê-la e passou a organizar sua vida objetivando adquiri-la. No início da narração, o leitor parece ser induzido pela estrutura arquetípica a reconhecer a descrição de um caso de amor platônico:

A primeira vez que a viu foi rapidamente, entre um tropeço e uma corrida para não perder o ônibus. Mesmo assim, teve certeza de que havia sido feita apenas para ele. No ônibus, não houve tempo para pensá-la mais detidamente, mas, no dia seguinte, saindo mais cedo do trabalho, parou em frente à vitrine para observá-la (ABREU, 2008, p. 24).

Opção que não se exclui por completo com a continuidade da leitura, já que a relação estabelecida pelo personagem com a gravata é apaixonada e obsessiva, como se pode perceber no trecho a seguir:

[...] voltando pela mesma rua, tornou a defrontar-se com ela, no mesmo lugar, sobre um suporte de veludo vermelho, escuro, pesado. Um suporte digno de tanta dignidade, pensou. E imediatamente soube que já não poderia esquecê-la. [...] surpreendeu-se a fazer contas, forçando pequenas economias que permitissem possuí-la. Na verdade, era mais fácil do que supunha. Alguns cigarros a menos, algumas fomes a mais (ABREU, 2008, p. 24-25).

O desejo, a necessidade pelo objeto apodera-se do indivíduo de tal forma, que este vê-se absolutamente seduzido pela imagem da mesma: “Era nada menos que perfeita na sua cor vagamente indefinível, entremeada de pequenas formas coloridas, em seu jeito alongado, na consistência que pressentia lisa e mansa ao toque” (ABREU, 2008, p. 24), tanto é, que mesmo após concluir que não dispunha de meios para adquiri-la, não conseguiu desistir de comprá-la.

O consumo não se dá pela necessidade, mas pelo simples prazer de possuir determinado produto, pelo *status* que pode ser adquirido através do poder de compra e, assim, como uma regra de integração, onde o indivíduo é o que tem. A construção desse personagem oferece pistas substanciais para reflexão do distanciamento nas relações pessoais, do sentimento de solidão que o homem experimenta nas situações características da vida urbana, que aglomera os seres, mas não os aproxima.

Em trechos como: “deitado, a cama pareceu menos vazia que de costume” (ABREU, 2008, p. 25) e “em casa, atarefado na cozinha, dispondo pratos, panelas e talheres para o próprio jantar, conseguiu por alguns momentos não pensar – mas um pouco mais tarde, jornal aberto sobre os joelhos, olhar perdido num comercial de televisão [...]” (ABREU,

2008, p. 24), pode-se perceber que este homem, que segundo o próprio autor, ao não receber nome poderia ser qualquer um, vive na solidão e conecta-se ao mundo através dos meios de comunicação de massa, tornando-se presa fácil de campanhas publicitárias e ideológicas que empurram os indivíduos para um consumo desenfreado e inconsequente.

Através de elementos fantásticos – como a última cena descrita: “ergueu os olhos para o espelho e, antes de rodar sobre si mesmo para cair sobre o assoalho, ainda teve tempo de ver um homem de olhos esbugalhados, [...] duas pontas de seda estrangeira movimentando-se feito cobras sobre o peito [...]” (ABREU, 2008, p. 28) –, da ironia e do exagero, Abreu faz uma crítica a esse modo de vida, no qual as identidades individuais entram em conflito diante dos padrões e papéis sociais que necessitam exercer.

Houve, ao longo da narrativa, indícios de que esse homem mantinha um nível, ainda que pouco expressivo, de consciência, o que garante o conflito do conto ao apresentar a tentativa do sujeito de racionalizar a situação e libertar-se dela e, finalmente, sua derrota. O homem via a vida acontecer pela janela e sentia-se apartado do convívio social: “Já não era tão cedo nem era mais sábado, mas se se apressasse podia ainda quem sabe viver intensamente a madrugada de domingo. *Vou viver uma madrugada de domingo* – disse para dentro, num sussurro” (ABREU, 2008, p. 28).

Ao recortar um determinado instante singular – a paixão e morte de um homem por uma gravata – Caio faz uma crítica à sociedade de forma geral, com sua postura individualista e capitalista e apresenta um indivíduo fragmentado “como se pedisse socorro a qualquer coisa muito próxima, mas inteiramente desconhecida” (ABREU, 2008, p. 28).

2.4 Além do Ponto

A primeira vista, *Além do ponto* parece uma narrativa linear tradicional, no entanto, após um início e um percurso narrativo, não se chega a um final. Como o próprio título sugere, ficam questões pendentes para além do ponto.

Nesse conto, Caio narra a trajetória de um homem que caminha “por dentro da chuva ao encontro” (ABREU, 1982, p. 34), ora, de um alento; de um lugar confortável e seguro; de suas memórias – “sempre aquelas vozes roucas, aquele sax gemido e o olho dele posto em cima de mim, ducha morna distendendo meus músculos” (ABREU, 1982, p. 34) –; ora, de um “ele” (caracterizado por pronomes masculinos), que o esperava; de “ver o depois do ponto”. Toda narração dá-se a partir da

busca do personagem por esse “outro” que não é encontrado. Existe nesse personagem uma expectativa muito grande em relação a esse encontro, que, segundo o próprio foi alimentada pelo sujeito ausente.

O personagem faz a opção de seguir esse caminho e, assim, assume o destino pelo qual optou de forma intensa, desarmado e utópico:

Chovia, chovia, chovia e eu ia indo por dentro da chuva ao encontro dele, sem guarda-chuva nem nada, eu sempre perdia todos pelos bares, só levava uma garrafa de conhaque barato apertada contra o peito, parece falso dito desse jeito, mas bem assim eu ia pelo meio da chuva, uma garrafa de conhaque na mão e um maço de cigarros molhados no bolso (ABREU, 1982, p. 34).

Durante esse percurso, o personagem passa por incertezas que parecem ir evoluindo progressivamente, desde comprar cigarros e conhaque ou tomar um táxi; ou se deveria beber ou não um gole do conhaque, até o ponto no qual essas incertezas tornam-se mais profundas e existenciais, tais como a impressão que o outro teria sobre ele, as várias coisas a respeito de si mesmo que ele não gostaria que o outro soubesse, até a preocupação com quem é: “Começou a acontecer uma coisa confusa na minha cabeça, essa história de não querer que ele soubesse que eu era eu, encharcado naquela chuva toda que caía, caía, caía [...]” (ABREU, 1982, p. 36).

Dessa forma, o personagem revela-se em toda sua fragilidade. Há um ponto em que ele entra em conflito com seu próprio ser: o que gostaria de aparentar ser e o que realmente é, até que descobre um “ponto” do qual “se perde o controle das próprias pernas” (ABREU, 1982, p. 36) e a partir do qual não se pode voltar.

[...] eu precisava deter a vontade de voltar atrás ou ficar parado, pois tem um ponto, eu descobria, em que você perde o comando das próprias pernas, não é bem assim, descoberta tortuosa que o frio e a chuva não me deixavam mastigar direito, eu apenas começava a saber que tem um ponto, e eu dividido querendo ver o depois do ponto e também aquele agradável dele me esperando quente e pronto (ABREU, 1982, p. 37).

Essa reflexão, desenvolvida, ora como monólogo interior, ora como fluxo de consciência, indica a impossibilidade de apreensão, pelo leitor, da verdade da narrativa. Pode-se compreender a consciência ou a inconsciência que o personagem tem de si mesmo. Em busca do “além do ponto”, o personagem não tem clara sua identidade e projeta no “outro” as perguntas que não pode responder, assumindo-se como ser fragmentado, ao referir-se a si mesmo: “os pedaços de mim todos misturados que ele disporia sem pressa, como quem brinca com um desses quebra-cabeças, para formar que sombra, que luz, que verme ou deus, eu não sabia” (ABREU, 1982, p. 37). A resposta é uma incógnita também para o personagem.

Assim como o tempo do ficcional é diferente do tempo cronológico e a consciência humana carrega o enfrentamento com o passado, presente e futuro, como uma radicalização do monólogo interior:

Ao desaparecer o intermediário, substituído pela presença direta do fluxo psíquico, desaparece também a ordem lógica da narração e a coerência da estrutura que o narrador clássico imprimia à sequência dos acontecimentos. Com isso esgarça-se, além das formas de tempo e espaço, mais uma categoria fundamental da realidade empírica e do senso comum: a da causalidade (lei de causa e efeito), base do enredo tradicional, com seu encadeamento lógico de motivos e situações, com seu início, meio e fim (ROSENFELD, 1996, p. 84).

O personagem desse conto busca por algo que talvez nem ele tenha consciência do que é, ou se realmente existe, porém tem a certeza de que há um “além do ponto” e de que “depois do ponto” não se pode mais voltar. O trecho abaixo, carregado de antíteses, mostra a existência dos conflitos internos desse personagem:

[...] **ou** parar para sempre ali mesmo naquela esquina cinzenta que eu tentava atravessar sem conseguir, os carros me jogando água e lama ao passar, mas eu não podia, **ou** podia, mas não devia, **ou** podia mas não queria, **ou** não sabia mais como se *parava* ou *voltava* atrás, eu tinha que continuar indo ao encontro dele [...] (ABREU, 1982, p. 35, grifos meus).

Do discurso do narrador, a única coisa que se pode ter certeza é a expressão da dúvida. Ao final do conto, não há como saber se o outro realmente existe – nem o narrador o sabe: “eu quis chamá-lo, mas tinha esquecido seu nome, se é que alguma vez o soube, se é que ele o teve um dia, talvez eu tivesse febre, tudo ficara muito confuso” (ABREU, 1982, p. 37).

Em completo desacordo com o que o “outro” espera dele, ou ao menos com o que o personagem acredita que este “outro” espera dele, ou ainda, em desacordo com que o “outro” existente no personagem espera de si mesmo – já que não existem elementos suficientes na narrativa para afirmar se esse “outro” é real ou imaginário – pode-se perceber que esse personagem teme a impressão que irá causar nesse outro, o que possibilita a compreensão de que se sente deslocado e deseja ser aceito.

Ao chegar, depara-se com uma porta trancada, na qual bate sem cessar. A porta não se abre e ele não pode mais voltar. Após tanta dificuldade para chegar ao destino, a decepção de não encontrar deixa-o sem perspectivas, sem rumo. A obra consegue traduzir a atmosfera tensa, de incerteza e agonia vivida na época.

Produzido entre o final da década de 1970 e o início da de 1980, *Além do Ponto* reflete todo anseio de uma geração que acreditou na promessa de um futuro melhor, e que despida de seus sonhos e utopias, buscava explicar para si mesma quem é e encontrar seu novo lugar no mundo.

Conclusão

Nos quatro contos analisados, Caio Fernando Abreu retrata uma sociedade fragmentada, com seres à deriva, esfacelados. Apresenta ainda, a problemática da vida urbana, própria de um contexto de violência – quer seja na relação entre os indivíduos, quer seja na relação desse com o sistema –, miséria e anonimato.

Suas obras eram carregadas pela diversidade cultural que vivenciou – da cultura *hippie*, das viagens pela Europa, a um mundo degradado pelas drogas, à repressão política da ditadura militar e em seguida, a desesperança e a falta de perspectivas de um Brasil politicamente liberto, mas dominado pela depressão econômica.

Fazer a leitura dos textos de Caio é se aproximar de um tempo – que embora passado, deixou fortes marcas na formação política e cultural, não só do Brasil, mas em todo o mundo ocidental – por um viés subjetivo sob o ponto de vista científico, mas absolutamente concreto, levando-se em

conta a possibilidade de ver e sentir a realidade dessa época, no caso deste estudo, um retrato dos “anos de chumbo” da ditadura militar no Brasil, pelos olhos de Caio.

Caio enfoca a interioridade de personagens, que reagem de várias maneiras aos fatos. Por um viés psicológico, enfatiza o ponto de vista sob o qual os eventos externos são assimilados e sobre a forma como estes, libertos do aspecto meramente social, fundem-se aos conflitos do inconsciente. Desta forma, Caio nos dá uma mostra tão concreta de seu tempo, tão sensível às transformações de seu contexto histórico, que acaba por dialogar com a realidade contemporânea, constituindo-se como um autor extremamente atual.

A partir da leitura de sua obra, podemos perceber que Caio olha para o marginalizado e, com isso, estimula seu leitor a sair da passividade e suscita reflexões acerca do papel de cada sujeito. Suas narrativas instigam a reflexão sobre a condição humana, em um contexto de violência e degradação do ser humano diante de uma sociedade de consumo, no qual não é mais possível manter laços com o outro, indicando que esses sujeitos são fragmentados porque o espaço em que vivem e atuam também o é.

Referências

- ABREU, Caio Fernando. Além do ponto. In: Morangos mofados. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 34-37.
- _____. Creme de alface. In: Ovelhas negras. Porto Alegre: L&PM, 2002, p. 127-133.
- _____. Caio 3D: o essencial da década de 1970. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- _____. Gravata. In: O ovo apunhalado. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p. 24-28.
- _____. Ascensão e queda de Robhéa, manequim & robô. In: O ovo apunhalado. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p. 42-47.
- ADORNO, Theodor W. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: BENJAMIN, Walter et al. Textos escolhidos. Trad. José Lino Grünnewald et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 269-273. (Os pensadores)
- _____. Teoria estética. Lisboa: Edições 70, 1993.
- BENJAMIN, Walter. Omelete de amoras. In: Rua de Mão Única. Trad. Rubens R. Torres Filho; José Carlos M. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000, p. 219-220. (Obras escolhidas; vol. 2)

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Carlos M. Barbosa; Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 103-149. (Obras escolhidas; vol. 3)

MORICONI, Ítalo (Org.). Caio Fernando Abreu: cartas. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: _____. Texto e contexto I. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MARIA ADELIA E A FALTA DE TABARE: O DIALOGO ENTRE A LITERATURA, O FUTEBOL E A SOCIEDADE NA OBRA DE ALDYR GARCIA SCHLEE ²⁸

Alexandre Antonio Ramos Maciel

Resumo: O presente estudo objetiva apontar as relações extratextuais entre dois contos de Aldyr Garcia Schlee e o espaço cultural fronteiriço. Nesse sentido, trata-se de dar visão à identidade regional da localidade e, ao mesmo tempo, construir uma singular maneira de narrar, incorporando as características externas como mecanismos formais. Adotando a Teoria Crítica da Sociedade, fundamentada a partir da Escola de Frankfurt, a pesquisa inter-relaciona as narrativas ficcionais à organização social ao qual faz parte como construto e construtor. Partindo da premissa de que o autor é um homem de fronteira, busca-se observar tais relações em Maria Adélia e A falta de Tabaré, ambos pertencentes à obra Contos de Futebol.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Intertextualidade, Sociedade, Fronteira, Aldyr Garcia Schlee

Abstract: This study aims to point out the extra-textual relations between two short stories by Aldyr Garcia Schlee and the cross-border cultural space. In this sense, it is about giving an overview of the regional identity of the place and, at the same time, it construes a unique way of narrating, incorporating external features as formal mechanisms. By adopting the Critical Theory of Society, based on the Frankfurt School, the investigation interconnects the fictional narratives with the social organisation to which it takes part as construct and constructor. Considering the assumption that the author is a man of the border, the observation of such relations is pursued in 'Maria Adélia' and 'A falta de Tabaré', both pertaining to the book *Contos de Futebol*.

KEYWORDS: Literature, Intertextuality, Society, Border, Aldyr Garcia Schlee.

²⁸ Texto extraído da monografia realizada para a conclusão da Especialização em Literatura Comparada, em 2010, que originalmente analisa também o conto *Empate*, da mesma obra.

Por que Aldyr Garcia Schlee e seus *Contos de futebol*

Antes de apresentar a fundamentação que norteará a discussão posta neste trabalho, é necessário justificar o recorte. Este trabalho analisa dois contos denominados *Maria Adélia* e *A falta de Tabaré*, os quais fazem parte da obra intitulada *Contos de futebol*, do escritor Aldyr Garcia Schlee. O livro em questão é composto por onze narrativas, numa relação com o número de atletas que formam uma equipe de futebol. Curiosamente, mas não por acaso, a obra foi publicada originalmente no Uruguai, com o título de *Cuentos de fútbol* e depois traduzidos pelo próprio autor para o Português, para ganhar sua edição brasileira.

Os textos escolhidos recebem, respectivamente, os números dois e sete. A análise ocorre, respectivamente, na polifonia na qual uma identidade múltipla como a da localidade, passando pela narrativa construída no limite entre o momento do discurso e a memória do narrador.

A opção por esses dois contos se justifica pelo fato de ilustrarem a ocorrência da inter-relação entre o texto literário e a sociedade na qual está integrada, ainda que se considere a autonomia referente à natureza do ficcional, conforme poderá ser percebido a seguir.

A fronteira como lugar – o contrabando cultural

No imaginário coletivo, a fronteira é um espaço destinado a delimitar territórios e apartar geograficamente dois países limítrofes. Nesse ponto de vista, trata-se de uma linha convencional para separar duas culturas distintas em que, ao se passar de um lado para o outro, os fatores culturais se modificam drasticamente: se fala em outra língua, existem outras relações e outra visão de mundo. Tanto existe tal conceito que o dicionário eletrônico Houaiss (2005) assim define o vocábulo: “parte extrema de uma área, região etc., a parte limítrofe de um espaço em relação a outro” (*online*). No entanto, o fator geográfico em que se baseia tal percepção não leva em conta que há uma cultura peculiar aos espaços fronteiriços, em especial para este estudo, a região mais meridional do Rio Grande do Sul, onde os dois lados da linha divisória têm mais em comum do que cada um deles com as nacionalidades a que pertencem politicamente.

Há que se considerar que “as fronteiras só adquirem significados se referenciados as sociedades que as produziram” (SANTI, 2004 apud MILDER et al, 2010, p. 02). Da mesma forma, Léa Masina afirma que

Fronteira significa a hibridização cultural, incluindo o registro, na linguagem, de apropriações, mediações, assimilações e subversões de temas, ideias, imagens, formas e mitos existentes entre os vizinhos lindeiros. No entanto, no Rio Grande do Sul, o *fronteiriço* não raro coincide com o *regional*, ambos entendidos como um espaço de trocas permanentes, que acolhe influxos culturais diversos, e onde se tornam visíveis os sintomas de resistência aos processos nacionalistas homogeneizadores. (MASINA, 2004, p. 97)

Sendo assim, um espaço fronteiriço como um lugar culturalmente autônomo e com raízes identitárias que o particularizam só será reconhecido como tal se este possuir elementos de construção próprios. Em consequência, também deve permitir que se faça distinção em pertencer ou não, a exemplo do que aqui é tratado, em que a semelhança entre Jaguarão e Rio Branco é muito maior que entre a primeira e a metrópole mais próxima, assim como ocorre em tantos casos similares.

Portanto, pode-se afirmar que os moradores destes lugares têm uma espécie de instinto de regionalidade peculiar. As cidades que partilham as águas do mesmo rio e, concomitantemente, são separadas pelas mesmas águas, têm maior solidez na partilha cultural que a encontrada nas referidas capitais e a fronteira geográfica estabelecida pelo rio não separa: há uma intensa movimentação de ida e volta dos moradores, levando e trazendo bens culturais.

Bella Josef, em seu trabalho denominado *O lugar da América*, publicado nos anais do encontro regional da ABRALIC, em 2005, vem a definir lugar, baseando-se no conceito de Lefebvre, afirmando ser “um espaço construído mais que postulado” (p. 119). O lugar, segundo os dois teóricos, seria “uma porção de espaço significado que adquire sentido institucionalizado”.

Outro conceito importante para a construção deste texto diz respeito à identidade. Para tanto, dentre tantos olhares sobre o tema, a opção pela visão da antropologia é apropriado, visto que trata-se aqui do olhar do homem da fronteira sobre a própria cultura regional. Entretanto, quando este trabalho se refere às questões identitárias, o fará sob o olhar antropológico que afirma ser a

[...] construção simbólica da diferença. Não a diferença como *desigualdade*, mas como *alteridade*, ou seja, contraposição entre coletivos, “nós” *versus* “outros”, considerando, de maneira complementar, a dimensão individual por meio de processos de pertencimento e/ou adesão/escolha (nacionalidade, classe social, “cor”, filiação religiosa, profissão, etc.). (TORRES, 2009, p. 60).

Também trabalhará com a visão de Appiah, que destaca:

Mas há, ainda, a se considerar, numa perspectiva diaspórica, no encontro entre culturas, marcado pela presença de minorias, o apagamento de ambas as identidades (sem, entretanto, perda de memória) para o surgimento de uma outra, num entre-lugar, num espaço e num tempo deslizantes, o terceiro espaço e o tempo do vazio, resultando na hibridação. (APPIAH, 1997, p.256)

Nesse ponto, um jogo de ida e volta nos conceitos se faz necessário, já que, como veremos, ocorre o mesmo nessas regiões: a cada momento, há uma forma diferente de pertencimento. Além disso, de certa forma, as duas visões são complementares.

Dessa forma, quando este trabalho trata de uma cultura própria da fronteira, também está apontando processos de identificação dessa realidade: a diferença entre os que vivem na fronteira e os que são externos a ela, independente de suas nacionalidades. Em virtude disso, é inviável refletir sobre um texto literário que se pretende construtor e construto de uma cultura, sem se ter em mente que essa mesma cultura é fixa a determinado território e “o conceito de identidade é fundamental para a compreensão da territorialidade.” (JOSEF, 2005, p. 118)

Também é importante salientar que uma análise intertextual sobre um viés sócio-cultural necessita do respeito à natureza do objeto de estudo, da mesma forma em que é, o que deverá fundamentar a análise. Para isso, as relações entre o ficcional e a identidade cultural são analisadas à luz da reflexão de Antonio Candido, sobre a relação entre a literatura e a sociedade:

[...] só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura

é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. [...] o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na construção da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CANDIDO, 2000, p. 6)

Além disso, é também de Candido a seguinte afirmação:

[...] a função histórica ou social de uma obra depende da sua estrutura literária. E que esta repousa sobre a organização formal de certas representações mentais, condicionadas pela sociedade em que a obra foi escrita. (CANDIDO, 2000, p.153)

Desse modo, a leitura do texto ficcional deve levar em consideração as características de tessitura que admitam estabelecer aproximação à organização social, construindo limites físicos (levando em conta, mas não se submetendo) os étnicos e culturais, a exemplo da composição das personagens. Sob essa observação é que se pretende apontar para a existência da instituição de uma cultura particular nas regiões de territórios em contato. Mais do que isso, se considerarmos a ficção de Aldyr Garcia Schlee como exemplo para a observação, em especial nos contos aqui analisados, fica evidente que há uma literatura própria dessas regiões, com singulares maneiras de contar e com visão estética peculiar, gerando um ponto de encontro que deve ser visto também como lugar compartilhado e imaginário comum, onde as diferenças são diluídas, mesmo quando esse processo não é reconhecido até mesmo pelos entes inclusos no próprio.

As relações que se pode observar entre a arte e a cultura são de ordem recíproca. De um lado, temos a visão de Candido em que

[...] podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-la historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo.

Nesse caso, saímos dos aspectos periféricos da sociologia, ou da histórica sociologicamente orientada, para chegar a uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte. Quando isto se dá, ocorre o paradoxo assinalado inicialmente: o *externo* se torna *interno* e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica. O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros. Neste nível de análise, em que a estrutura constitui o ponto de referência, as divisões pouco importam, pois tudo se transforma, para o crítico, em fermento orgânico de que resultou a diversidade coesa do todo. (CANDIDO, 2000, p. 8)

Portanto, a arte absorve as dinâmicas sociais como fatores constitutivos, sendo necessário que se observe também o externo. A reciprocidade se dá, no entanto, no momento em que se busca a realização de leitura crítica e se adota tal procedimento. Por consequência, acabam por surgir os registros culturais na obra. Sendo assim, da mesma forma em que o *externo* se torna *interno*, ocorre algo como um espelhamento, trazendo reflexos dessa assimilação da dimensão social como fator da arte e tornando a obra um fator revelador dessa cultura.

Consequentemente, a arte torna-se uma forma eficiente de registrar a cultura enquanto característica comum a determinado grupo social. A Literatura, como expressão estética humana, acaba por ser um dos meios mais significativos nesse sentido. Através do texto estético se pode acessar valores de outros momentos ou da memória de um determinado segmento de construção humana, além de se constituir o imaginário e tornar aspectos culturais em legítimos símbolos e signos do grupo ao qual se vincula.

Nesse contexto, para que se possa ler este trabalho, se faz necessário ressaltar que a ideia que vai costurar as relações aqui abordadas são de origem regionais, em que se busca o registro conforme citado no parágrafo anterior, passando distante o pressuposto do regionalismo historicamente relacionado à tradição. Não se busca, portanto, o folclórico e o mítico, mas um certo instinto de regionalidade, vinculado muito mais à identidade do ponto de vista antropológico, apontando a contraposição como uma forma de agrupar entes que possuem “elos

visíveis (vestimentas, insígnias, transformações corporais, objetos) e subjetivos (gostos, valores, escolhas)” (TORRES, 2009, p.60) que os aproximam e, ao mesmo tempo, os distanciam dos demais. Ao texto literário caberia, no entanto, o papel de legitimar o caráter identitário do grupo que pertence ao território (no caso específico aqui tratado, o fronteiriço) e consolidar esse imaginário. Com isso, a obra passa a ter importância específica, num processo de troca, em uma conformidade ao que diz Antonio Candido.

De outra forma, não há como analisar um texto literário com outra área do conhecimento humano sem citar a referência adotada no presente estudo. Trata-se dos conceitos de comparativismo contidos em *Literatura Comparada – textos fundadores*, de Tânia Franco Carvalhal, pois, segundo a autora “a obra literária se constrói como uma rede de 'relações diferenciais' firmadas com os textos literários que a antecedem, ou são simultâneos, e mesmo com sistemas não-literários.” (CARVALHAL, 1994, p. 47)

Com as bases teóricas apresentadas até aqui é que se pretende demonstrar como a obra ficcional de fronteira se desenvolve a partir dos contos escolhidos e de que forma a identidade cultural da região é revelada pela própria construção estética. No entanto, outras teorias participam desta análise, uma vez que outros aspectos pontuais exigem reflexões de mesma ordem.

Fronteira: um espaço de intersecção - o fronteiriço e a identidade de fronteira

A produção cultural e a construção identitária da fronteira, especialmente na divisa entre Brasil e Uruguai, confundem-se com a própria história das disputas por território. Durante diversos períodos, a linha movimentou-se para um lado e para o outro e, com isso, também a ocupação territorial ocorreu de maneira específica. Ora se pertencia à Banda Oriental, ora se era parte do lado brasileiro. A consequência desse processo histórico foi a composição singular do lugar, conservando traços comuns a ambas as nacionalidades e agregando outros específicos de cada uma delas, de maneira que haja pluralidade no núcleo social.

É verdade que, nas mesclas de culturas, podem ser estabelecidos traços comuns de aproximação, mas a heterogeneidade é consideração crítica fundamental. Nossa cultura é compósita: entre os pedaços de cultura que

compõem seu tecido híbrido há um núcleo 'duro', que não se reduz a uma síntese temperada pela cordialidade. (ABDALA, 2005, p. 98)

Essa constituição cultural compósita a que se refere Benjamim Abdala Júnior é, portanto, o que revelam as narrativas de Aldyr Garcia Schlee: um grupo social estabelecido num lugar que por muito tempo passou por trocas de pertencimento e que absorveu costumes de cada período, tornando-se uma unidade que agrega seu “núcleo duro” ao dinamismo da diferença, onde se encontra um espaço de intersecção entre as culturas.

De outra forma, não há como negar que os conflitos entre as nacionalidades ainda estejam presentes, até mesmo como fruto das disputas territoriais. Mas essa rivalidade não consegue apagar os traços culturais comuns, ainda que os mesmos não sejam reconhecidos pelos próprios habitantes do lugar. Josef afirma que a “identidade e diferença são processos inseparáveis.” (2005, p. 118). Portanto, não há como se tratar da identidade cultural de uma região sem observar que ela se firma sobre o terreno movediço da diversidade.

Fatores econômicos também são produtores históricos dessa cultura, pois a condição de sustentabilidade das comunidades de cada lado da linha divisória, vez por outra, depende das condições de acesso a bens e serviços do outro lado. Dessa forma, há necessidade de se atravessar o limite geopolítico e buscar os objetos ofertados pelo país vizinho. Contudo,

[...] a fronteira cria picos de centralidade e chama a si certos tipos de práticas legais e ilegais (comércio, transportes), atrai pessoas que desejam beneficiar-se das vantagens presentes no local, na forma de um custo de vida menor, maiores oportunidades de trabalho, acesso a serviços como saúde, energia e telefonia. São lugares da contradição (ao mesmo tempo periféricos aos estados-nação e plenos de alternativas políticas e econômicas oferecidas pelo trânsito fronteiriço), assim como da diversidade (já que, além do estrutural contato experimentado cotidianamente entre dois grupos nacionais, o chamado da fronteira atinge os ouvidos de muitos outros grupos interessados na indecidibilidade característica da fronteira). (DORFMAN, 2009, p 03).

Na bagagem dos *bagayeros* (DORFMAN, 2009), acabam passando, além do que é comercializado, também os bens culturais. Os contrabandistas de um lado tem contato com os que trabalham do outro e dessa prática é ocorre troca de valores.

De outra forma, a indecidibilidade característica da fronteira a que se refere Dorfman, nada mais é do que o núcleo duro para Abdala, portanto o que caracteriza a comunidade fronteiriça enquanto grupo, independentemente da vontade de pertencer e do reconhecimento dos próprios moradores. Esse é o ponto de identificação entre o “eu” dos que vivem no lugar e os “outros” que não fazem parte do grupo, conforme a visão antropológica a partir do que chamamos de espaço de intersecção. Como consequência, ocorre um alargamento das dimensões da linha divisória, que deixa de ser um traço estabelecido arbitrariamente e por vias políticas, para se tornar um espaço que compreende o imaginário coletivo.

No entanto, essa construção simbólica é dinâmica. Ora ocorre o distanciamento entre os entes, outra a aproximação é conveniente. Em determinados momentos se é brasileiro ou uruguaio, ao passo que em situações diferentes se é da fronteira ou não se é; entendem-se melhor os que estão do lado oposto à linha divisória, compreendendo a linguagem e reconhecendo intenções, ao mesmo tempo em que não se fala o mesmo idioma; se é unido pelo imaginário e separado pela convenção.

Maria Adélia e A falta de Tabaré

Em *Maria Adélia*, o diálogo entre a cultura fronteiriça, a identidade regional da localidade e o texto ficcional ocorre, principalmente, a partir da composição narrativa. Exemplo disso é o fato de que os pontos de vista das personagens estão numa situação em que aponta para a fronteira, devido ao foco ser comum e, preferencialmente, com ideias comuns. No conto, todos os moradores de Ayrosa Galvão têm uma visão semelhante quanto à protagonista e em pouco discordam. E mesmo quando divergem, é por detalhes que não ferem o caráter de moça inocente, casta e que, quando não estava bordando (entretanto, passando um fio de um lado a outro do tecido, como quem transita sobre a fronteira) estava escrevendo cartas (e transitando de maneira imaginária por outros lugares) ou ouvindo jogos de futebol.

A narrativa apresenta um narrador que constrói sua visão sobre Maria Adélia, menina bordadeira que morava próxima à linha do trem e

que se correspondia com diversos lugares, a partir do trânsito entre o que dizem as personagens, como se cada uma delas fosse uma testemunha. Nisso, temos a caracterização dialógica com a fronteira, onde há um inconsciente coletivo muito forte construindo o imaginário da comunidade e a intersecção dos imaginários constrói a visão do narrador. Vejamos um exemplo:

Aqui em Airosa Galvão ninguém tem menos de cinquenta anos, [...] até os filhos e netos de Ildaides [...] sabem o que ouviram contar e contam o que sabem [...].

Maria Adélia passava o tempo todo bordando, ela e Petúnia bordavam o dia inteiro. (SCHLEE, 1997, p. 34)

De outra forma, em *A falta de Tabaré* A indefinição do espaço se torna, de certa forma, o entrelugar (APPIAH, 1997) em que se forma a identidade. Esse ambiente ora se estreita, ora se alarga, ora universaliza e ora singulariza esse, precariamente assim chamado neste texto, microcosmo, fazendo um constante caminho de ida e volta, embora isso não predisponha que haja um ponto de partida e outro de chegada, muito menos de transitoriedade. O que existe, nesse caso, é uma espécie de território culturalmente autônomo das duas nacionalidades, com indivíduos que, identitariamente, antes de brasileiros ou uruguaios, são personagens que habitam um espaço geográfico em comum. Nesse caso, retomando o conceito apropriado da antropologia, os habitantes da fronteira, sejam do lado uruaio, seja do lado brasileiro, acabam tendo uma identidade própria, no momento em que se confronta seus costumes aos moradores dos dois países que não participam do mesmo convívio. Assim, os fronteiriços se entendem como “nós”, afastando os demais brasileiros e uruguaios, tornando-os em “outros”.

Observando um fator determinante em *A falta de Tabaré*, que é o espaço, percebe-se que a história é construída na memória e na audição do narrador. Enquanto lembra de fatos ocorridos com alguns atletas, escuta uma partida pelo rádio.

No entanto, a memória que constitui esse mesmo espaço, embora seja aparentemente individual de um narrador, expressa também

Maria Adélia e A falta de Tabaré: o diálogo entre a literatura, o futebol e a sociedade na obra de Aldyr Garcia Schlee¹ | 147
a coletividade, conforme aponta Elsa Peralta (2007), em comentário a conceitos de M. Halbwachs²⁹:

a função primordial da memória, enquanto imagem partilhada do passado, é a de promover um laço de filiação entre os membros de um grupo com base no seu passado colectivo, conferindo-lhe uma ilusão de imutabilidade, ao mesmo tempo que cristaliza os valores e as aceções predominantes do grupo ao qual as memórias se referem. (PERALTA, 2007, p. 05)

Portanto, já se estabelece uma relação própria: a narração se vincula entre esses dois momentos. O território do narrador é ampliado e termina por se fixar entre ambos e, concomitantemente, abrangendo os dois espaços.

[...] enquanto os outros vinham cumprimentá-lo.
(*É a vez do Nacional. Soca chuta para as redes e faz o golo do empate: 1x1*)
Chamava-se Tabaré. Nunca errou pênalti, nunca fez gol contra [...]
(SCHLEE, 1997, p. 123)

Com isso, a narrativa ganha uma dinâmica singular. Surge aí, aparentemente, uma focalização entre dois pontos, diferente do que ocorre no discurso indireto livre, em que o leitor pode não distinguir de quem é a voz. Nesse caso, no ato da leitura já se percebe claramente a origem dessa voz, se é capaz de identificar tudo, principalmente que ela adota a fronteira entre a memória e a audição do narrador como espaço em que acontece a história.

A maneira com que Schlee focaliza as ações nesse entrelugar vai estabelecendo a relação com o caráter regional do conto. Com isso, a identidade regional ganha força no discurso para estabelecer sua construção.

Conclusão

²⁹ HALBWACHS, M. *La Mémoire Collective*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

Ao se observar apenas o traçado da linha imaginária que demarca os territórios de países limítrofes, como o caso do rio sob a Ponte Mauá que deixa Brasil e Uruguai em lados opostos, pode-se cometer o equívoco de imaginar que o limite seja apenas um fio, pelo qual, quem o ultrapassar, estará atravessando simplesmente para o outro lado. Com isso, o espaço compreendido pela fronteira não passaria de algo fixo, concreto e que serve para apenas separar os dois territórios.

Da mesma forma, o observador provavelmente estará dominado pelo senso comum de que trata-se de um lugar de trânsito caracterizado pela existência dos viajantes que buscam turismo, seja cultural ou econômico.

No entanto, quem detiver o olhar a partir destes aspectos estará desconsiderando todo o processo histórico de construção cultural de uma localidade. Isso equivale a alguém afirmar que todos que procuram uma cidade turística o fazem apenas por lazer, desconsiderando, por exemplo, que os prestadores de serviços ao turista residem no espaço.

E, se ao atentar para uma obra ficcional, sendo esta também constituída por mecanismos de construção sociais externos, é imperativo que se tenha entendimento acerca das formas com que ocorrem as tais construções.

Ao se afirmar, portanto, que há reciprocidade na relação entre o literário e o social, pode-se afirmar que há nos objetos analisados um diálogo de mesma natureza entre a identidade regional do lugar fronteiriço e a composição interna dos contos. Assim, Schlee consegue ir, aos poucos, desenvolvendo uma estética própria, com particular maneira de contar e, ao mesmo tempo, registrando e consolidando a cultura recorrente numa região de fronteira – no caso entre Jaguarão e Rio Branco.

Essa estética particular torna-se, assim, baseada nos processos de separar e unir entes que pertencem aos dois lados. Separa-se pelas nacionalidades, por exemplo, e une-se pela proximidade identitária. De um lado, temos brasileiros, de outro uruguaios, mas ambos têm sentimentos que os aproximam, convivem no mesmo espaço físico e psicológico, partilhando de uma memória coletiva semelhante. Da mesma forma, os aspectos formais também separam e aproximam. O narrador apresenta visão separada das personagens em alguns momentos e em outros os une. A memória coletiva, como constituinte histórico da identidade, reunida com a audição e ambos constroem a lenda impressa pelo literário.

Outra afirmação equivocada do senso comum é de que a fronteira é um espaço de trânsito, o mesmo não se comprova na ficção de Schlee. Ou seja: não só o lugar não deve ser visto como um espaço de trânsito, assim como a obra que se relaciona com a cultura local também não o é. Ambos têm aspectos concretos estabelecidos, em que, de um lado, existem os cidadãos fixos ao território e, de outro, existe uma maneira particular de narrar, à luz das reflexões de Antonio Candido, já citadas.

Enfim, a visão estética encontrada nos contos aqui analisados, também acaba por ser também uma forma crítica de lidar com o literário a partir do jogo de reciprocidade entre a literatura e a sociedade, a partir da construção. Para tanto, há que se considerar que, na fronteira, ninguém permanece de um lado da linha: estão todos sempre sobre ela, bastando apenas, eventualmente, pôr o pé para o lado a que melhor convém.

Referências

- ABDALA Jr., Benjamin. Poder simbólico e comunitarismos: fluxos ibero-afro-americanos. In: JOBIM, José Luís et al. (Orgs). Sentidos dos lugares. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2005.
- APPIAH, Kwame A. Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CARVALHAL, Tânia Franco. Literatura comparada. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DICIONÁRIO Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Direção geral de Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. CD-ROM.
- DORFMAN, Adriana. A cultura do contrabando e a fronteira como um lugar de memória. In: Revista Digital Estudos Históricos. n. 1, 2009. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3010815>>. Acesso em: 22 jan. 2010.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. 7ete aulas sobre linguagem, memória e história. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- JOSEF, Bella. O lugar da América. In: Encontro Regional da ABRALIC 2005 - Sentidos dos lugares. USP - São Paulo, Brasil: 07 a 09 de julho de 2005. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/>>. Acesso em: 20 de out. 2009.

LEENHARDT, J. A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). *Discurso Histórico e Narrativa Literária*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998.

MILDER, Eduardo Seiguer et al. A estância na consolidação da fronteira Brasil/ Uruguai. Disponível em: <<http://74.125.47.132/search?q=cache:eVRnuX-ORMoJ:www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UFSM>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

SCHLEE, Aldyr G. *Contos de Futebol*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

TORRES, Lilian de Lucca. A construção da identidade segundo a antropologia. In: *Leituras da História*. São Paulo: Escala, n° 20/2009.

DADOS DOS AUTORES

Alexandre Antonio Ramos Maciel

Graduou-se (2008) em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e especializando-se em Literatura Comparada (2010) pela mesma Universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, intertextualidade, identidade e autoritarismo. Desenvolve atividade profissional no ensino público, na educação básica.

Cleide Inês Wittke

Professora graduada em Letras – Português e Inglês e suas respectivas literaturas (1986) e Português e Alemão e suas respectivas literaturas (1997), ambas pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pela Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), respectivamente. Desde 2009, é Professora adjunta na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e atua nas disciplinas de Licenciatura: Ensino de Língua Portuguesa; Linguística, Linguística Textual, Leitura e produção de textos, Estágios e também nas disciplinas do Bacharelado. Área de pesquisa: ensino de português na escola, estratégias de leitura e produção textual, estudos linguísticos. Teorias do texto e do discurso estudadas: semântica argumentativa, análise do discurso, linguística do texto, interacionismo sociodiscursivo. É bolsista da Capes como coordenadora da área de Letras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da UFPel.

Principais publicações: além de artigos em periódicos, publicou um livro e um capítulo de livro – Wittke, C.I. Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007; e O papel do Curso de letras no novo perfil do professor de língua materna, In: GAIGER, P.J.G. et al. (Orgs.) Currículo e Projeto Pedagógico, Estágio e Formação Continuada: Olhares e Reflexões. Pelotas: Editora da UFPel, 2010. Endereço eletrônico: cleideinesw@yahoo.com.br

Gabriela Tornquist

É Licenciada em Letras – Português-Espanhol e Respectivas Literaturas – pela Universidade Católica de Pelotas (2009). Foi Bolsista de Iniciação Científica da Universidade Católica de Pelotas (2007/1-2009/2). Ganhou

o prêmio de Jovem Pesquisadora PIBIC/CNPq no Salão Universitário da UCPel (2009).

Área de pesquisa: Aquisição da Linguagem; Sistemas Fonológicos; Fonologia do Português Brasileiro.

Principais publicações: além de resumos em congressos, publicou dois artigos completos nos anais do VI Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (2010): A ativação das vogais no processo de aquisição fonológica de crianças brasileiras; Fonologia e Fonética: metodologias distintas, resultados convergentes.

Endereço eletrônico: gabrielatornquist@gmail.com

Isandréia Girotto dos Santos

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e, atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, da Universidade de São Paulo (USP), desenvolvendo um estudo sobre os estereótipos culturais no ensino do FLE. É professora de francês língua estrangeira em escolas privadas e em cursos a distância. Foi bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com a pesquisa JuóBananére: Galabaro. Na sua área de atuação, destacam-se os seguintes temas: cultura, identidade, língua estrangeira, EaD, ensino-aprendizagem e gênero macarrônico. Endereço eletrônico: isandreigirotto@yahoo.com.br

Jones Neuenfeld Schüller

É Licenciado em Letras - Português e Respectiva Literatura - pela Universidade Católica de Pelotas (2010). Foi Bolsista de Iniciação Científica da Universidade Católica de Pelotas (2007/2-2008/2) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2009/1-2010/1). Ganhou dois prêmios de Jovem Pesquisador PIBIC/CNPq no Salão Universitário da UCPel (2009 e 2010). Obteve o 1º lugar no Curso de Letras - Turma 2010/1, conquistando a Bolsa Dom Antônio Zattera para cursar o Mestrado.

Área de pesquisa: Aquisição da Linguagem; Sistemas Fonológicos; Fonética e Fonologia do Português Brasileiro.

Principais publicações: além de resumos em congressos, publicou dois artigos completos nos anais do VI Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (2010): Fonologia e Fonética: metodologias distintas, resultados

convergentes; Metodologia de pesquisa em aquisição da linguagem: uma discussão com base na emergência das línguas.

Endereço eletrônico: jones.schuller@gmail.com

Jossemar de Matos Theisen

Professora graduada em Letras Licenciatura Plena - Língua Portuguesa (2000), graduação em Letras - Licenciatura Plena- Língua Inglesa (2003), ambas pela Universidade de Passo Fundo e Mestrado em Letras - Leitura e Formação do Leitor pela Universidade de Passo Fundo (2005). Atualmente cursa Especialização em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-Grandense (IFSUL), é professora de língua portuguesa da rede estadual de ensino desde 1999 e também atua como professora tutora no Curso de Letras Espanhol – FPELE- em modalidade de EaD, desde 2009 da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Realiza pesquisas sobre práticas de leitura e inserção das tecnologias na educação.

Principais publicações: além de artigos publicados em anais de eventos, publicou um capítulo de livro com seu orientador de mestrado. Rettenmeier, M. ;Theisen, M. J . A nova postura do leitor e os novos sentidos do texto poético. In: Miguel Rettenmaier e Tania M.K. Rössing. (Org.). Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005, v. 1, p. 150-169. Esse livro recebeu um prêmio em 2005 da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ- International Board on Books for Young People.

Endereço eletrônico: jossemarm@yahoo.com.br

Luiza Machado da Silva

Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas. É professora de língua espanhola em escolas privadas de Ensino Médio. Participou do experimento educacional “Desenvolvimento de uma atitude teórica em relação à Língua/Linguagem”, desenvolvido pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, da Alemanha, e foi bolsista do Núcleo de estudos Hispânicos (NEHisp), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), desenvolvendo projetos de extensão e pesquisa na área de Língua Espanhola. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas:

identidade, língua estrangeira, cultura e construção de significados.
Endereço eletrônico: msluiza@hotmail.com

Marisa Fernanda Pegoraro Brisolara

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). É professora de Língua Portuguesa há dez anos em Escolas Públicas no Município do Capão do Leão, Estado e Município. Realizou curso de Especialização em Linguagens Verbais e Visuais e Suas Tecnologias no CEFET, atual IFSul, participando concomitantemente da pesquisa Por que ler os Clássicos?, desenvolvida pela Coordenadoria de Linguagens (COLINC) da mesma instituição. Endereço Eletrônico marisabrisolara@gmail.com

Simone Xavier Moreira

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e especializou-se em Literatura Comparada pela mesma Universidade. Atualmente é realiza especialização em Linguística Aplicada, UFPEL, e ingressou no Mestrado em Letras - História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).



**Editora e Gráfica Universitária
PREC - UFPel**