Dialogarts

FÁBIO ANDRÉ CARDOSO COELHO
JEFFERSON EVARISTO DO NASCIMENTO SILVA
LÚCIA DEBORAH ARAUJO
(ORGS.)

LITERATURA, LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS - CONTRIBUIÇÕES DO/AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dialogarts
2018

FÁBIO ANDRÉ CARDOSO COELHO
JEFFERSON EVARISTO DO NASCIMENTO SILVA
LÚCIA DEBORAH ARAUJO
(ORGS.)

LITERATURA, LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS - CONTRIBUIÇÕES DO/AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor
Ruy Garcia Marques
Vice-Reitora
Maria Georgina Muniz Washington

DIALOGARTS
Coordenadores
Darcilia Simões
Flavio García

Conselho Editorial

Estudos de Língua
Darcilia Simões (UERJ, Brasil)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)
Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

Estudos de Literatura
Flavio García (UERJ, Brasil)
Karin Volobuef (Unesp, Brasil)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

Conselho Consultivo

Estudos de Língua
Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)
Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)
Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)
Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)
Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)
Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)
Massimo Leone (UNITO, Itália)
Paulo Osório (UBI, Portugal)
Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)
Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)
Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)
Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

Estudos de Literatura
Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)
Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)
Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)
David Roas (UAB, Espanha)
Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)
Júlio França (UERJ, Brasil)
Magali Moura (UERJ, Brasil)
Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)
Maria João Simões (UC, Portugal)
Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)
Rosalba Campra (Roma 1, Itália)
Susana Reisz (PUC, Peru)

DIALOGARTS
Rua São Frencisco Xavier, 524, sala 11017 - Bloco A (anexo)
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20.569-900
http://www.dialogarts.uerj.br/

Copyrigth@2017 Fábio André Cardoso Coelho; Jefferson Evaristo do Nascimento Silva e Lúcia Deborah Araujo (Orgs.)

Capa e Diagramação

Raphael Ribeiro Fernandes

Revisão e Tratamento Técnico de Texto

Coordenação de Iuri Pavan e Jefferson Evaristo
Aila Sant'anna
Bruna de Morais
Marcia Braga
Nathan Sena
Jefferson Evaristo
Iuri Pavan

Preparação de originais

Iuri Pavan

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica

FICHA CATALOGRÁFICA

C672
S586
A663

COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento; ARAUJO, Lúcia Deborah (Orgs.) Literatura, leitura e gêneros textuais - contribuições do/ao ensino de língua portuguesa. Série Língua Portuguesa e Ensino. Volume 3.

Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8199-092-7

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Literatura. 4. Gêneros. 5 Coleção.

I. Fábio André Cardoso Coelho; Jefferson Evaristo do Nascimento Silva; Lúcia Deborah Araujo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Departamento de Extensão. IV Coleção. V. Título. VI. Volume 1.

Índice para catálogo sistemático

469.8 – Português. Linguística aplicada ao Português
869B – Literatura

APRESENTAÇÃO 7

O LUGAR DO TEXTO: A TERCEIRA MARGEM DO ENSINO 11

Lúcia Deborah Araujo (CPII)
Fábio André Cardoso Coelho (UFRRJ)
Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ/IFF)

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL 23

Fabrizzi Matos Rocha (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL 31

Ana Carolina da Conceição Figueiredo (FFP/UERJ)

O LEITOR DA GERAÇÃO Z 45

Daiane Simões (Uesc)
Luciana Oliveira (Uesc)

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA 58

Alessandro Erivelton Souza (PROFLETRAS/UFRRJ)

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA APLICADAS EM TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO 69

Aline C. Cruz e Lima (UERJ)
Danielle Ferreira Martins Bastos (UERJ)

A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIALÓGICA 88

Aline de Azevedo Gaignoux (UERJ)

UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ANÁLISE DOS ENQUADRES INTERACIONAIS 104

Aline Salucci Nunes (FFP/UERJ)

PRÁTICAS DISCURSIVAS NA SALA DE AULA: ARTICULANDO ANÁLISE LINGUÍSTICA, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL 120
Andreza de Oliveira (UERJ/FFP)

O TEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA 140
Bianca Ariane Bernardini (Unespar)

LITERATURA EM SALA DE AULA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE 155
Camila Galvão de Sousa (UFV)

O RESGATE DA IDENTIDADE DE DISCENTES DA E.J.A. POR MEIO DO GÊNERO MEMÓRIAS 173
Carlos André da Silva Souza (Colégio Pedro II)

LEITURA NA INTERNET: O FUNDAMENTO INTERATIVO DO HIPERTEXTO 190
Damares Souza Silva (PUC-SP)
Luciene Oliveira da Costa Santos (PUC-SP)

HANS CHRISTIAN ANDERSEN E FORMAÇÃO DE LEITORES – CONTAR OU NÃO CONTAR ANDERSEN EM SALA DE AULA? E QUAL ANDERSEN CONTAR? 202
Felipe Lacerda de Melo Cruz (UERJ)

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 218
Fernanda Gonçalves de Laia (UFRRJ)

ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA JOVENS, ADOLESCENTES E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: OUTRO MODO DE VER O OUTRO NUMA PERSPECTIVA DE REINSERÇÃO 227
Ivanete França Galvão de Carvalho (UERJ)
Márcia Lisboa Costa de Oliveira (FFP-UERJ)

A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM TEXTOS NARRATIVOS DO GÊNERO CONTO DE FADAS: ASPECTOS ESTRUTURAIS E DE LINGUAGEM 236
Janine Ferreira Pimenta Rosa (Unimontes)

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA 250
Jessica Oliveira Farias (Colégio Pedro II)

CHEGANDO À CASA DA MADRINHA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL 268
Simone Lopes Benevides (UERJ)

O GÊNERO CONTO E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: APRIMORANDO A LEITURA LITERÁRIA POR MEIO DO SISTEMA DE TRANSITIVIDADE 285
Thamara Santos de Castro Goulart (UFF/UERJ)

INTERTEXTUALIDADE E LEITURA 301
Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano (UERJ/Colégio Pedro II)

A RELEVÂNCIA DO RECONHECIMENTO DE IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS PARA LEITURA DE LIVROS ILUSTRADOS 318
Anabel Medeiros Azerêdo de Paula (UFF/LeiFEn)
Graziela Borguignon Mota (UVA)

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO: O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E DA GRAMÁTICA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS 335
Natalia Penitente Andrade (Uneb)

APRESENTAÇÃO

Compreendemos que o Ensino de Língua Portuguesa inscreve-se como um processo contínuo que estabelece a possibilidade de promover a interface entre as diversas vertentes da estrutura linguística da Língua, evidenciando as trajetórias do sujeito num determinado contexto e que modifica, altera, cria e recria seu idioma e suas formas de comunicação em cada situação de uso. É preciso refletir sobre as teorias linguísticas da contemporaneidade, com a intenção de investigar que propostas são eficazes para o ensino-aprendizagem da língua, apurando o olhar sobre o mundo voltado para a constante tarefa de questionar a produtividade e a reflexão sobre o que se configura como espectro da Língua.

A partir disso, o **I Congresso Nacional de Ensino de Língua Portuguesa** destinou-se aos alunos das graduações e pós-graduações em Letras da instituição e de outras universidades, aos pesquisadores da área, aos professores da educação básica e superior e à comunidade em geral.

O evento apresentou atividades e discussões relacionadas ao Ensino da Língua Portuguesa nos diferentes segmentos de ensino da educação brasileira, oportunizando o conhecimento contínuo sobre as variadas formas de aplicação e aprendizagem dos recursos linguísticos presentes no nosso idioma.

A estrutura do evento consistiu na realização de palestras, mesas-redondas, sessões temáticas, minicursos, sessões de apresentações culturais e musicais, assim como de diálogos entre leitores e escritores. O congresso contou com a participação de pesquisadores de diversas universidades brasileiras, tais como: UFU-Uberlândia/MG, UECE-Fortaleza/CE, UFRJ-Rio de Janeiro, UFF-Niterói/RJ, UFRRJ-Rio de Janeiro, IFF-Rio de Janeiro, PUC-Rio de Janeiro/RJ, SEE-Rio de Janeiro e da UERJ-Rio de Janeiro, com seus diversos *campi* e com seu colégio de

aplicação, o CAP-UERJ. Pesquisadores plurais e oriundos de diferentes instituições, com formações e vivências variadas e que tinham como premissa maior discutir o ensino de língua portuguesa, tal como hoje pode ser "observado". Sabíamos desde o início o fato de essa não ser uma tarefa fácil. Ainda assim, com pesquisadores e discussões de alto nível, propusemo-nos à empreitada.

E, para nossa surpresa, enquanto organização, a expectativa de público inicial foi largamente superada! Inicialmente, pensávamos em aproximadamente 300 participantes; ao final do evento, constatamos que todo o nosso trabalho tinha registrado mais do que o triplo de inscritos, passando de mil participantes cadastrados. De fato, isso fez com que tivéssemos a certeza de que ainda há muitos sujeitos interessados em discutir, estudar e pesquisar sobre as formas de ensinar a Língua Portuguesa, sobre a Língua Portuguesa em si e sobre a sua relação com outras disciplinas teóricas – como a Pedagogia, a Literatura e a Linguística. Mais do que isso, tivemos uma certeza ainda maior: há ainda muitas "veredas linguísticas" a serem descobertas, trilhadas, contadas e recontadas. O trabalho apenas começa.

É nesse contexto que elaboramos o nosso evento direcionando algumas vertentes de discussão presentes na conferência de abertura, nas mesas-redondas, nas comunicações orais e nas sessões temáticas.

O CONELP caracterizou-se pelas propostas de abordagens temáticas em suas atividades, instigando projetos de pesquisa e propostas de ensino que integrem docentes pesquisadores da Graduação, da Pós-Graduação, respectivos orientandos e membros da comunidade acadêmica do Brasil e professores da educação básica. As linhas temáticas articuladas foram: Fonologia e Ensino, Morfologia e Ensino, Sintaxe e Ensino, Semântica e Ensino, Estilística e Ensino, Leitura/Texto e Ensino, Português Língua Não-Materna e Ensino, contemplando, assim, as múltiplas abordagens da Gramática no Ensino da Língua Portuguesa.

Buscando uma maior articulação entre a teoria e a prática, destacamos a realização de quatorze minicursos. Tendo sido realizados por dezessete pesquisadores diferentes, foram eles os responsáveis por aproximar ainda mais a teoria da prática, por oferecer subsídios didáticos e exemplificar práticas exitosas em outros contextos. Somente os minicursos tiveram mais de trezentos participantes, que refletiram sobre concursos públicos, sequências didáticas, literatura, leitura, discurso, humor e – claro – ensino. Temas tão diversos quanto os pesquisadores que os apresentaram.

Por último, um elemento a mais que nos causa imenso orgulho: as comunicações apresentadas no evento. Vindas dos quatro cantos do país, com representantes de todas as regiões e estados do Brasil, em quase duzentos e cinquenta pesquisadores. Esses "sotaques" foram, certamente, co-responsáveis pelo sucesso do evento. Algumas dessas vozes podem ser conferidas aqui, materializadas em capítulos de um livro que já nasceu "grande", acompanhando o êxito obtido no CONELP.

Consideramos que o evento foi marcado pelas extremas contribuições e discussões para a área de Letras e as demais áreas afins. Esperamos que, a partir dele, outras edições aconteçam, para que o conhecimento desenvolvido tanto na esfera da Graduação como na Pós-Graduação das instituições envolvidas possa ser expandidos para o fortalecimento da tríade "Pesquisa, Ensino e Extensão". Reiteramos, assim, o princípio de indissociabilidade que sustenta tais esferas do campo do conhecimento nas instituições. É nossa meta estabelecer e fortalecer o intercâmbio entre a UERJ e demais instituições de ensino no Brasil, para estabelecermos parcerias no que concerne à área de Letras e outras áreas afins do conhecimento linguístico.

Como fruto das discussões e reflexões cultivadas ao longo dos três dias do CONELP, temos o prazer e a honra de apresentar o primeiro livro da Coleção "Ensino de Língua", a qual contará com seis volumes

temáticos, de acordo com as propostas dos eixos temáticos do nosso congresso. É, de fato, a certeza de que sonhar é o primeiro passo. Lá atrás, acreditamos no sonho – e ele se tornou mais real do que imaginávamos. Que venham os próximos volumes dessa Coleção! Em tempos de crise, a UERJ RESISTE!

Também, que venha o II CONELP, em 2018, na sua primeira versão internacional!

O LUGAR DO TEXTO: A TERCEIRA MARGEM DO ENSINO

Lúcia Deborah Araujo (CPII)
Fábio André Cardoso Coelho (UFRRJ)
Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ/IFF)

O ensino de qualquer língua passa por textos, sejam eles orais ou escritos; só verbais ou mistos; formais ou não. A língua dissociada do uso seria código sem vida, não traduziria pensamentos ou vivências, não comunicaria nada. Já os textos – qualquer que seja a sua extensão e mesmo que representem um uso adormecido, tendo a qualidade de achado arqueológico – trazem à luz a língua em suas potências e realizações. Assim, o ensino tem obrigação de abraçar os textos como objeto de estudo, se quiser olhar na íris da língua.

Tradicionalmente, os textos admitidos em sala de aula eram apenas os literários, considerados modelares, por seu compromisso com a função poética da linguagem, entendendo-se por esse compromisso o propósito de refletir a norma padrão. É claro que nem todos os textos literários representam usos padrão. Está claro também que padrões mudam ao longo do tempo. Eis aí um primeiro paradoxo na relação do texto com a sala de aula.

Vejamos mais didaticamente: os textos literários tomados como referência e modelo por gramáticos tradicionais nunca eram os que circulavam na boca do povo ou que refletiam variedades linguísticas populares. Pinçavam-se os textos em português "culto", e deles extraíam-se abonações para os padrões formais tidos como recomendáveis. A curiosidade a respeito é que um autor como José de Alencar, por exemplo, que figura entre os clássicos dos clássicos da nossa literatura e hoje, muitas vezes, serve de modelo para o ensino, foi, em sua época, fortemente atacado pelos puristas lusitanos de plantão, em razão do uso "excessivo" de brasileirismos, o que "sujaria" sua expressão. Em outros termos, José de Alencar não seria um exemplo a ser seguido, segundo seus contemporâneos

lusitanos, chocados com o estilo popular e marcadamente brasileiro do romancista. Reside aí um paradoxo, já que hoje as construções desse autor seriam tidas como exemplares e até vistas pelo leitor não afeito a textos de outras épocas como manifestação de um uso linguístico pouco popular (o tempo imprime outra percepção quanto a fenômenos linguísticos; a perspectiva diacrônica faz a discrepância entre usos populares de tempos distintos parecer uma variação social, aos olhos do leigo, que lhes atribui graus de formalidade diferentes, em lugar de reconhecer que a base da distinção está nas mudanças linguísticas consolidadas ao longo do tempo).

Abordamos esse ponto para demonstrar a fragilidade da escolha de uma única variedade para exemplificar usos linguísticos, mas não pretendemos abrir mão de um conceito fundamental, a nosso ver: a variedade padrão vigente no recorte sincrônico é, sem dúvida, importantíssimo objeto de trabalho do professor de língua materna. Aprendemos com Paulo Freire e outros pensadores sobre ensino e letramento que o aluno, quando chega à escola, traz já constituída uma expressão linguística eficiente. Não é esse, portanto, o objeto do ensino do professor de língua materna, conquanto seja um excelente ponto de partida – há que se ensinar ao aluno o que ele não tem; no caso, o manejo consciente e eficiente da norma padrão. Para tanto, é mais que adequado apresentar-lhe textos em que essa norma seja usada. Mas que textos seriam esses? E mais: sozinhos, cumpririam eles plenamente a função de atuar como indicadores dos usos linguísticos reais? Aqui, retornamos ao nosso ponto principal neste artigo, que é a relação entre literatura, leitura, gêneros textuais e ensino, e podemos, finalmente, enfrentar a questão: o que é um texto exemplar e como ele deve ser aproveitado em sala de aula?

1. TEXTO EXEMPLAR X TEXTO MODELAR

Há uma tendência a associar-se o termo “exemplar” exclusivamente ao que é visto como correto, bom e que seria, portanto, recomendável.

Exemplos são, de fato, ilustrações de ocorrências, mas não há conexão obrigatória entre a sua apresentação e o seu funcionamento como modelos. No sentido amplo, todos os textos são exemplares de algum uso, de alguma realidade. Se tomarmos como exemplos textos com graus de formalidade diferentes ou mesmo com linguagem representativa de regiões diferentes, poderemos obter paradigmas distintos de usos linguísticos possíveis e, com isso, enriquecer o repertório do aluno e estimular uma visão crítica e dinâmica dos usos linguísticos.

Ao selecionar textos para usar em sala de aula, o docente deve ter bem definido, numa primeira instância, se deseja um texto que exemplifique um uso linguístico ou um que, além de exemplificar, sirva de modelo a ser seguido pelo falante. Neste ponto, precisamos traçar uma linha entre práticas escolares bastante diferenciadas, antes de avaliarmos o lugar do texto e seu possível papel modelar no ensino. O senso comum costuma considerar que a tradição gramatical só se valia de textos clássicos, representativos de uma única norma, a dita culta. Contudo, alguns dados são suficientes para desmontar tal visão.

Tomemos uma obra que foi, durante anos, livro didático para muitos estudantes, sobretudo as normalistas: as *Lições de português*, de Sousa da Silveira, obra publicada em 1923, reunindo textos anteriormente publicados, de forma esparsa, na *Revista de Língua Portuguesa* da Escola Normal, no período de 1921 a 1923 (serve-nos de referência a 9a. edição, publicada em 1983, fac-símile do texto definitivo de 1964). Mais especificamente, tomemos seu prefácio, escrito pelo professor e filólogo Maximiano de Carvalho e Silva, que elogia o grande mestre por seu caráter inovador quanto à escolha dos textos que apresentaria em sua obra e que serviriam de exemplo para a expressão dos alunos. Transcrevemos trecho relativamente longo, mas essencial à construção do perfil daquele professor:

> A sua excelente formação humanística e aguda inteligência, e mais o rigor e exatidão do conhecimento das chamadas "ciências exatas", fizeram-no logo

> compreender que os fatos da língua tinham de ser observados na fala comum e nos textos dos bons autores, de onde poderia extrair os elementos para conclusões seguras e incontestáveis. (…) Outras percepções suas, raras entre os gramáticos, eram a necessidade de se recorrer aos autores contemporâneos, sobretudo aos brasileiros, na formulação das normas gramaticais, sem desprezo aos clássicos portugueses; a importância da língua falada e da linguagem regional(...) No plano didático, recomendou e praticou, como soluções principais: a adoção da ortografia simplificada; a exploração de textos selecionados, de todas as épocas, como fontes dos mais ricos e variados ensinamentos; o estudo dos recursos de expressão da língua, e o combate à supervalorização da teoria e da nomenclatura gramatical ou dos excessos da análise sintática; a valorização do estudo do vocabulário latino como fonte do léxico português. (Silva, 1983, prefácio).

O professor Maximiano segue fazendo um levantamento que comprova o que dissera: na obra de Sousa da Silveira são encontradas numerosas citações de Machado de Assis (437), ao lado das de Camões (133), o que, numa análise precipitada, sugeriria uma busca apenas por textos consagrados para a construção das aulas. Mas há também uma diversidade de autores brasileiros (29) e portugueses (17) que não figuravam entre os tradicionalmente tomados como referência; além disso, o autor introduziu no universo das antologias didáticas textos de Lima Barreto, tão criticado pelos gramáticos da época. O mesmo sucedeu com Casimiro de Abreu – Sousa da Silveira colaborou para desfazer "a pecha de escritor incorreto, versejador desleixado e poeta medíocre que sombreava a memória do autor de *As Primaveras*" (Silva, 1983, prefácio).

O que essas referências demonstram? Exatamente o que pontuamos anteriormente: que o conceito de exemplaridade varia, de acordo com a época e o pensamento gramatical. Demonstram mais: que não é de hoje a reflexão sobre que textos seriam admissíveis no processo de construção

de um aprendizado sobre a língua. Silveira inquietava-se com o tema, já em 1921, procurando diversificar as referências textuais com que trabalhava, contemplando usos linguísticos distintos, inclusive os que se aproximavam da oralidade ou buscavam apresentá-la. É importante notar que a época em que ele adota essa postura antecede o grande fluxo crítico provocado pela Semana de Arte Moderna. Pensar dessa forma naquela época, antes de todas as irreverências modernistas, antes de todas as reflexões sobre a "língua errada do povo/ língua certa do povo", como diria Oswald de Andrade em seu poema *Pronominais*, era algo indiscutivelmente vanguardista. Hoje, autores citados nas *Lições* já desfrutam da credibilidade dos profissionais do ensino e, também, de gramáticos, passeando livremente por livros didáticos e compêndios gramaticais.

Embora tenha havido avanços inquestionáveis nesse campo, isso nem de longe significa que a questão esteja resolvida. Para registro, a *Gramática da Língua Portuguesa,* do professor Celso Cunha, publicada nos anos 70, a despeito do relevante conteúdo, abona várias das normas descritas com exemplos extraídos das *Máximas, pensamentos e reflexões do Marquês de Maricá*, obra que teve seu primeiro volume publicado em 1841 (ELIA, 1972, p. 202). Seriam todos os usos linguísticos do Marquês representativos da norma vigente, quando da produção da gramática em referência (mais de cem anos distante deles)? Esse é um dos polos da questão, que aponta na direção de ver-se o texto literário como indicador indiscutível da norma padrão, como se a norma fosse una e única, imutável. O inverso também ocorreu, até como reação a essa polaridade, mudando o ocupante da berlinda. É o que discutiremos a seguir.

2. TEXTOS LITERÁRIOS E VARIEDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS

Vencidas, ao longo do século XX, barreiras impostas à inclusão de textos representativos de usos informais ou populares nas antologias e compêndios escolares, derrubada a exclusividade do uso de textos literários como forma de produção de paradigma para os estudos

linguísticos, vimos histórias em quadrinhos, tirinhas, letras de música e anúncios publicitários ganharem cada vez mais espaço e colorirem os livros didáticos, sublinhando o caráter vivo e pragmático da língua. Trabalhar com textos representativos de gêneros textuais não canônicos era assumir atitude quase revolucionária, insubmissa, vanguardista. Com o tempo, tais escolhas foram se tornando mais e mais comuns, sendo não apenas aplaudidas, mas aguardadas. Em proporção inversa, os textos literários representativos de épocas mais distanciadas da modernidade foram ficando, cada vez mais, restritos ao espaço da discussão estilística e da teorização sobre literatura. Se, por um lado, as abonações para usos e variedades linguísticas passavam a vir de textos mais próximos do falante contemporâneo, cronologicamente falando, e podiam representar melhor a norma padrão vigente na sincronia, por outro lado estabeleceu-se certo distanciamento entre usos atuais e anteriores, prejudicando-se a visão diacrônica.

O século XXI encontra o seguinte cenário: podemos usar qualquer texto nas aulas de português. Mais que isso: devemos usar qualquer texto, seja verbal ou não; seja ele oriundo de uma manifestação oral (transportada para o universo da escrita), seja geneticamente concebido como texto verbal escrito; seja literário ou não. A maturidade que o conhecimento e a incorporação de teorias do discurso conferiram ao saber de professores de língua fez com que a abordagem do ensino norteada por gêneros textuais se tornasse uma quase-obrigação. Não estamos entrando a discutir a pertinência de se estudarem textos dos mais variados gêneros, com vistas a construir uma experiência consciente de uso linguístico cujo caráter seja libertador – estamos convencidos de tal pertinência. Apresentam-se, entretanto, à nossa reflexão duas questões básicas: a) os textos literários não contemporâneos serviriam ainda ao ensino ou seriam eles apenas marcadores de usos anacrônicos?; b) pode o ensino gramatical ser favorecido e até alimentado pelos usos criticamente observados nos textos exemplares (aqui tomamos o termo

no sentido amplo da exemplificação, sem juízo de valor e sem entendê-lo como sinônimo de "modelares")?

A discussão da primeira questão requer, do estudioso aplicado, uma resposta que não se caracterize por imediatismos. Todo texto pode servir ao ensino, seja como mero exemplo, provocador de análises, seja como modelo para um uso específico. O professor que trabalha dinamicamente com a língua saberá extrair do texto potencialidades para as aulas de língua, não deixando de balizar suas considerações pela época. Assim, o aluno, diante de um texto com construções que lhe pareçam desatualizadas em relação aos usos vigentes, poderá enriquecer sua visão da língua, confirmando que um sistema linguístico vivo está em constante evolução. Caberá ao professor estimar adequadamente as condições de seus alunos para enfrentar este ou aquele trabalho a partir de textos mais desafiadores, quer pela complexidade do estilo do autor, quer pelo distanciamento entre o momento de produção do texto e a atualidade.

Adequação e pertinência dos textos a cada faixa etária e escolar são a chave para a produção de um material didático que de fato favoreça a aprendizagem. Literatura requer alfabetização, partindo da leitura dos textos mais simples (estruturalmente falando), indicados para leitores de idades mais tenras, até chegar-se aos textos com trabalho estilístico mais complexo. É preciso ler a estrutura e ler o que ela representa, mergulhando no campo metafórico das imagens e dos recursos estilísticos.

Propostas de reescritura de textos literários clássicos, tidos hoje como complexos ou "antigos" demais para serem apresentados a indivíduos de faixas etárias/escolares que não dispõem das ferramentas linguísticas e discursivas necessárias à sua leitura e compreensão são, a nosso ver, estapafúrdias. Se Machado de Assis tem um texto completamente opaco para uma determinada faixa, que se escolha, então, texto mais apropriado, aguardando a prontidão do discente para o texto machadiano, mesmo que, mais adiante, a leitura ainda careça da mediação do professor – não

há problema, isso faz parte da formação do leitor. Não é inadequado desenvolver potencialidades linguísticas e literárias do aluno para lidar com um texto mais desafiador; o que não se pode fazer é impor ao discente um texto para o qual ele não dispõe de ferramental, menos ainda mutilar um texto literário, uma obra de arte, produzindo simulacros toscos, a pretexto de favorecer a acessibilidade.

A segunda questão está relativamente encaminhada pela discussão anterior, quanto ao aproveitamento dos textos literários em abordagens didáticas, mas pode ser enriquecida com uma reflexão acerca de textos não literários dos mais diversos gêneros. Será possível construir uma visão crítica da língua e de seu uso a partir de textos não necessariamente modelares? Novamente, reiteramos: todo texto serve ao ensino, conquanto nem todo texto seja modelar. O exemplo deve ser ponto de partida para discussões acerca de usos, normas. Nada mais rico. Textos de gêneros não canônicos, encontráveis no cotidiano, como receitas, bulas e mensagens eletrônicas, não apenas dialogam com formatos consagrados, pela semelhança ou pela diferença, como ensejam novas habilidades de leitura, manejo de estruturas lacônicas, em alguns casos, relações de mútua significação entre palavra e imagem, para citar algumas das habilidades requeridas e passíveis de trabalho.

3. A TERCEIRA MARGEM DO ENSINO

A observação da relação entre o gênero textual e as estruturas linguísticas recrutadas pelo produtor para explorar eficientemente as potencialidades do formato é algo que deve figurar entre os trabalhos desenvolvidos em aula. Aqui, interessa-nos colocar em discussão um aspecto importante e que ainda representa desafio aos docentes: como, de fato, na prática, relacionar gênero textual (literário ou não), modo de construção textual e estruturas linguísticas, sem perder de vista o conteúdo, o que o texto tem a dizer. Essa, parece-nos, é a barreira a ser atacada e superada pelo ensino de língua: quebrar a tradição de ter o texto

apenas como pretexto para comentários e movimentação de conteúdos gramaticais; trabalhar as escolhas linguísticas dos autores dos textos como parte essencial do que têm a dizer e reveladoras das intencionalidades movimentadas no e pelo texto.

A ruptura do tripé língua/literatura/produção de texto nos planejamentos escolares pode vir a representar um grande avanço na forma de apresentar e desenvolver os estudos linguísticos. Se esses compartimentos, que não são estanques, mas são compartimentos, passarem a ocupar um lugar compartilhado no ensino escolar (entendemos que a pesquisa assume especificidades e reclama recorte e aprofundamento, portanto esta análise está voltada para o ensino escolar), a língua pode passar a ocupar um lugar de qualidade nas experiências do discente:

> Assim é que um texto deve ser, na verdade, mais do que um cotexto para a cena pedagógica; ele deve constituir um contexto, um conjunto de referências vivenciais e culturais, capazes de facultar ao indivíduo aprendiz material para a formulação de analogias e, como resultado, a construção de um aprendizado efetivo, histórico. (ARAUJO, 2016, p.177)

Quando a escolha de uma voz ativa ou passiva reflete o pensamento de um personagem sobre uma dada situação; quando a adjetivação subjetiva denuncia pontos de vista e crenças; quando a concordância heterodoxa sinaliza uma pertinência cultural ou a presunção de um interlocutor específico, temos a língua servindo ao dizer da forma mais plena. Quando, em resumo, as estruturas forem vistas não como meio, mas como escolhas conscientes (no caso da literatura,, sempre; no caso dos demais textos, possivelmente) para construir uma expressão, que comunica ideias, valores, crenças, referências culturais, poderão ser rompidos os compartimentos, estabelecidos compartilhamentos. Mas não basta que tal visão esteja presente nos projetos pedagógicos – é essencial que sejam

práxis. Desse ponto em diante, o ensino da língua dará, forçosamente, um salto de qualidade e, ousamos projetar, será caminho firme para o resgate do prazer do ler e do dizer.

4. CONSIDERAÇÕES

O universo escolar do século XXI reclama um docente cujos horizontes sejam amplos, um docente que tenha abertura e ousadia para largar-se de âncoras antigas, dispondo-se a experimentações. A mudança começa no docente, em sua leitura, em sua relação com os conteúdos associados à atividade linguística e literária, em sua capacidade de vencer, primeiramente, seus compartimentos.

É preciso lembrar o papel fundamental do professor de língua materna na ampliação e na especialização das ferramentas de que o aluno dispõe para ler, pensar, interpretar, expressar-se. Isso obrigatoriamente passa pelo domínio de mais normas além do que já traz em sua bagagem caseira; passa pela familiarização do aluno com usos diversos, tanto populares, quanto formais; passa pelo descortinar do texto literário diante de olhos avisados, preparados para leituras em níveis cada vez mais profundos, respondendo a provocações de poetas e prosadores:

> Quanto menos acomodado o artista, mais incomodado o leitor – e mais forte o chamado para que este transite pelas possibilidades da língua com desenvoltura, de modo a perceber e fruir realmente o texto. Assim, quanto maior o repertório linguístico do leitor e quanto maior sua desenvoltura no trato do sistema da língua, maiores suas possibilidades de leitura e, consequentemente, de fruição. (COELHO & ARAUJO, 2016, s/p.)

Nesse sentido, revela-se extremamente importante a escolha dos textos. Sabemos, hoje, que há lugar para todos, de todos os gêneros, para os literários e os não literários. Todos abrem-se em possibilidades para o ensino da língua em diálogo com as demais áreas do conhecimento. Resta

ao professor adequar suas seleções aos seus objetivos pedagógicos e ao seu grupo de alunos, respeitando-lhes as especificidades. O texto é desdobrável.

5. PENSANDO E PESQUISANDO SOBRE ENSINO: UM ENCONTRO NACIONAL

Para desdobrar aspectos relativos a texto e ensino, nada melhor que reunir docentes pesquisadores. A atividade docente cresce a partir das perspectivas levantadas pela pesquisa; a pesquisa, por sua vez, ganha objetivos e materialidades, quando dialoga com o ensino. O docente pesquisador é uma síntese dessas frentes.

Este é o principal compromisso desta obra: funcionar como uma segunda oportunidade de reunir professores pesquisadores. A primeira, presencial, deu-se no I Congresso Nacional de Ensino de Língua Portuguesa, quando foram postas em circulação inúmeras ideias, experiências, ilações relativas ao ensino do português. Por meio destas páginas, quantos outros encontros serão possíveis? Quantos diálogos virtualmente serão estabelecidos? Quantos caminhos serão abertos? É como se perpetuássemos as ricas trocas presenciais e multiplicássemos seus efeitos benfazejos.

Não há mudança possível, não há quebra de paradigma possível no cenário do ensino da língua, se não for por meio do diálogo entre pesquisa e sala de aula. Sem estabelecer juízo de valor entre essas instâncias, compete a este grande texto, reunião de tantos textos, ocupar seu lugar simbólico e ser provocador, desacomodador, articulador de saberes e sinalizador de caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Lúcia Deborah Ramos de. “O desafio do texto para docentes de todas as disciplinas: construindo questões”. In: NETTO, Tania Maria de Castro Carvalho & PRAXEDES, Carmem (orgs.) **Licenciatura sem fronteiras: semiosferas em transformação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. p. 175-188 (Cadernos de Graduação: dialogando com a práxis)

COELHO, Fabio André C. & ARAUJO, Lúcia Deborah. “Análise de textos e estilo – por uma leitura desacostumada na teoria e na prática”. In: *Caderno Seminal Digital*. Vol.26 no. 26 , jul-dez 2016.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa.* MEC/FENAME, 1972.

ELIA, Silvio. *Lingua e literatura para o ensino do segundo grau e cursos vestibulares.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. 4.ed.

SILVA, Maximiano de Carvalho e. “Sousa da Silveira e as suas lições de português”. Prefácio à obra de SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português.* 9.ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1983. Coleção Linguagem, no. 23. Reprodução fac-similada do texto definitivo (de 1964).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabrizzi Matos Rocha (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

INTRODUÇÃO

Não há como negar a importância da aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. A formação do aluno, no que se refere ao domínio da leitura e da escrita, é de extrema relevância para o aprendizado das outras disciplinas, como também para exercer sua prática social diária. A leitura é a base de tudo. Um bom leitor, consequentemente, terá uma maior habilidade e segurança durante o processo de produção textual, assim como aumentará a capacidade de compreensão de tudo ao seu redor. A alfabetização, como sistema de representação da linguagem humana e a escrita com sua natureza fonográfica, remete à necessidade de que a criança desenvolva sua consciência fonológica para assimilar que a linguagem escrita representa unidades sonoras mínimas.

Jean Piaget desenvolveu diversos estudos sobre a aquisição da linguagem na qual é conhecida como "construtivismo". Sua teoria desenvolvida em meados da década de 1920, até hoje desperta novas pesquisas direcionadas ao processo de aquisição da linguagem. Pedagogos, professores e pesquisadores de todo o mundo difundem sua teoria, sempre dialogando, sobrepondo ao discurso de Piaget e gerando outras teorias. Reafirmando o que Bakhtin afirma sobre dialogismo:

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN 1988, p. 88).

Piaget defendia o cognitivismo construtivista, em que a criança assimila a linguagem como resultado do meio em que vive. Em seguida, aparece Vygotsky, que apesar de apresentar algumas críticas ao modelo de Piaget, ambos não enxeram a capacidade da fala como superior a outras habilidades da inteligência do ser humano. Por esse motivo, pode-se afirmar o diálogo entre o discurso cognitivista de Piaget, e o discurso interacionista de Vygotsky. Esse último apenas frisa a relevância da interação entre a criança e o adulto, revelando a importância da linguagem como função social.

1. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SEGUNDO PIAGET.

Entre as diversas pesquisas no campo da aquisição da língua materna, Piaget defende que essa aquisição acontece em estágios de desenvolvimento da criança, de acordo com seu crescimento. Entre o nascimento e os 18 meses, a criança se relaciona com os adultos através de gestos e choro, aproximadamente, a partir de um ano de idade, fala suas primeiras palavras. Este estágio Piaget denomina como sensório-motor.

O que Piaget denomina como estágio pré-operatório, divide-se em três subestágios. Entre os dezoito meses, até os quatro anos de idade, no subestágio pré-conceitual, a criança já formula frases simples, mas bem estruturadas. Inicia-se a noção de passado, presente e futuro, embora suas ações estejam voltadas ao tempo presente.

O subestágio intuitivo refere-se entre os quatro e sete anos de idade da criança, fase em que as frases se tornam um pouco mais complexas. Há a abertura do caminho para o subestágio das operações concretas, entre sete e doze anos de idade, quando a criança adquire a linguagem escrita, conseguindo desenvolver operações lógicas. Para Piaget, o estágio das operações lógico-formais se enquadra dos doze aos dezesseis anos de idade, quando adquiridas as linguagens orais e escritas, a criança se desenvolve gradativamente através da leitura e da escrita.

2. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O TRABALHO DO DOCENTE

Mais uma vez, pode-se refletir a respeito da importância da leitura e da escrita no ensino fundamental, o ensino da Língua Portuguesa como instrumento de desenvolvimento do ser humano para a vida. Cabe ao professor apresentar ao aluno a necessidade da leitura e da escrita como função social, como ferramenta para aprender outras disciplinas e, meio de comunicação essencial durante toda a vida. Conforme os parâmetros curriculares para o ensino fundamental na área de Língua Portuguesa afirmam sobre a aprendizagem da língua. Aprender as palavras, não só por seu significado literário, mas sim pelo contexto histórico e cultural em que estejam inseridas.

Como a criança inicia-se na escola já com a língua materna adquirida, ela também possui uma bagagem cultural, uma gramática aprendida naturalmente na sociedade em que ela se desenvolveu. É preciso mostrar as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, não se trata de explicar o que é “certo ou errado”, mas o que é adequado ou não à uma devida situação social. A linguagem oral sempre se difere da escrita, cada região tem sua variedade linguística, cada sociedade se difere de outra, e assim por diante. A linguagem possui uma natureza heterogênea, não se deve discriminar ninguém por essa heterogeneidade. O professor deve mostrar as diferenças, inclusive a norma culta da língua e seu momento adequado de usá-la.

As diferenças entre a língua falada e a escrita são inúmeras, a Língua Portuguesa falada no Brasil, por si só, já difere da falada em Portugal. As regras da gramática tradicional não são usadas na linguagem coloquial dos brasileiros. Alguns “erros” já são usados normalmente sem que se avalie as regras, muitas vezes, até desconhecidas pela maioria da população. Um exemplo simples é o uso do pronome oblíquo átono no início de orações, conforme se ouve regularmente: “Me liga, por favor!”. O ensino da gramática deveria ser sempre contextualizado, facilitando a

compreensão das normas. Assim como a língua evolui com o passar dos anos, o ensino também deve evoluir, pesquisadores estudam e difundem suas experiências práticas e teóricas para que exista uma nova realidade no ensino da língua portuguesa.

Mais uma vez, o autor Luiz Carlos Cagliari também acredita que o papel da escola é fundamental para o desenvolvimento do futuro cidadão. A escola deve formar um bom leitor, esse é o objetivo da escrita, preparar um bom leitor. A Língua Portuguesa é a base para outras disciplinas, o caminho para a leitura, e a compreensão de textos, em geral. Incentivar a leitura desde cedo é abrir novas fronteiras para a vida futura da criança, inclusive para o mercado de trabalho, e aprimoramento dos estudos. A leitura interfere na qualificação profissional, e na vida pessoal do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam a todo o momento a Língua Portuguesa com finalidade social:

> Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área (BRASIL, 2000, p. 106).

O ensino escolar deve ser baseado no ensino da língua padrão, em suas habilidades: oral e escrita. Não é raro deparar-se com crianças que copiam textos, porém não conseguem ler. A leitura deve ser cuidadosamente ensinada durante o processo de alfabetização, ela é a principal ferramenta para que o aluno desenvolva sua habilidade de escrever mais tarde. O gosto pela leitura, muitas vezes, cresce durante os anos iniciais do ensino fundamental, despertar no aluno o interesse pela leitura é de fundamental importância. Mais uma vez, o professor funciona como mediador, incentivador da leitura infantil. Não obstante, também é essencial o papel da família como base de apoio para a formação da criança.

3. O CONSTRUTIVISMO E SEUS DIÁLOGOS

Em meados da década de 1980, a psicolinguista argentina Emília Ferreiro teve seus livros publicados no Brasil, um dos mais conhecidos é "A Psicogênese da língua escrita", elaborado com Ana Teberosky, revela os processos de aprendizagem das crianças. Influenciadas pelas pesquisas de Piaget, as autoras trouxeram ao Brasil o movimento conhecido como "Escola Nova", promovendo a integração do indivíduo a diversas práticas sociais de escrita. Esse movimento modificou e ampliou a noção de gênero textual, fazendo com que a alfabetização fosse compreendida como um processo de descoberta da função comunicativa da escrita.

O diálogo entre os discursos de Ferreiro, Teberosky e Piaget são claramente observados em relação ao construtivismo. Novamente, pode-se evidenciar também a influência que Ferreiro promoveu nas próprias normas do governo, referente aos PCN. Em sua própria leitura, observamos casos de intertextualidade:

> No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em 'como se ensina' e buscavam descrever 'como se aprende'. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita (BRASIL, 2000, p. 20).

O termo "intertextualidade", usado por Júlia Kristeva em *Introdução à Semanálise,* está baseado na noção que Bakhtin introduziu na teoria literária de que "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto". Nas palavras de Fiorin, "a intertextualidade é qualquer referência ao outro, tomado como posição discursiva: paródias, estilizações, citações, repetições de modelos, de situações narrativas etc". (apud BRAIT, 2006, p.163). Ele ainda destaca a importância de reconhecer a diferença entre intertextualidade (cruzamento

de textos, compreendidos em sua materialidade) e interdiscursividade (cruzamento entre posições de sentido diversas e que pode ocorrer no interior de um único texto), termo esse que veio substituir o termo "intersubjetividade". A esse respeito, Kristeva diz: "Em lugar de noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla" (KRISTEVA, 1974, p.64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São diversos os fatores que influenciam a vida do leitor, que incentivam o seu relacionamento com a leitura em geral. Tanto o fator pessoal, que seria a personalidade de cada ser humano, ou uma motivação em particular, quanto a família que demonstra interesse em ler jornais, revistas, ou qualquer outro tipo de leitura, acaba por exercer influência na vida da criança. Experiências compartilhadas em comunidade, assim como a cultura vivenciada pelo leitor, também podem contribuir no processo de formação do futuro leitor.

Escrever é outro fator que está extremamente ligado ao ato da leitura. Somente um bom leitor poderá ser um bom escritor. Diferente do que muitos pensam, a escrita é uma habilidade que pode ser desenvolvida, através de técnicas, pesquisas e leitura. E não, necessariamente, um dom que o ser o humano nasce consigo. É necessário conhecer diversos gêneros e tipo textuais. A vida social exige o hábito da leitura e a prática da escrita diariamente. Com a chegada da internet, o ser humano desenvolveu diversos meios de comunicação escrita, nas redes sociais divulgam material escrito todos os dias. a todo momento. O que diverge é o destinatário, para quem, e qual a intenção da escrita no exato momento em que o escritor prepara seu texto.

O processo de ensino e de aprendizagem não é uma tarefa descomplicada, sendo o ensino fundamental a base para a progressão da vida escolar, pode-se dizer que nos primeiros anos de formação

do aluno que se constrói um alicerce para o resto de sua vida pessoal e profissional. Percebe-se alunos entrando no ensino superior sem o menor embasamento para dar início aos estudos específicos escolhidos por eles. Adultos que não criaram o hábito da leitura, não conseguem produzir textos coesos e coerentes, não sabem discernir entre um sujeito e um verbo. Lamentavelmente, ainda existem falhas no sistema de ensino brasileiro. A realidade escolar é dura, porém o caminho da pesquisa ainda é o mais adequado a seguir. O próprio governo cita essa realidade nos PCN da língua portuguesa:

> Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório (BRASIL, 2000, p. 19).

Sabe-se que essa atitude não prevalece em todas as universidades brasileiras, talvez somente nas estaduais e federais, contudo, a maioria das particulares ainda visa o número de alunos matriculados no início dos períodos como meio de sua própria sobrevivência financeira. São métodos direcionados ao setor econômico, o que muitas vezes faz o aluno acreditar que está pronto para ingressar em um ensino superior, quando na verdade há um grande déficit em sua vida educacional. Esse, ocorrido lá nos primeiros anos do ensino fundamental, e que agora surge como obstáculo, criando dificuldades na vida educacional adulta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiéviski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Questões de literatura e de estética*. A Teoria do Romance. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 2005. 365p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000. 144 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002. 191 p.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1984. 381 p.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2015. 164 p.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006. 144 p.

GOMES, Maria Lúcia de Castro Gomes. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. Curitiba: Ibpex, 2007. 194 p.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1988. 331 p.

_____. *Teoria e política da ironia*. Tradução de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 359 p.

_____. *Uma teoria da paródia*. Tradução de Teresa Louro Pérez. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989. 165 p.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974. 199 p.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2015. 123 p.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Carolina da Conceição Figueiredo (FFP/UERJ)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos a importância da literatura para o incentivo à leitura nas séries iniciais. Abordaremos seu valor estético, cultural, histórico e linguístico, destacando a literatura infantil, que desperta a curiosidade e a imaginação dos leitores iniciantes. Desse modo, trataremos da necessidade de desenvolver a competência literária no ensino fundamental, pois entendemos que as primeiras séries escolares, além de serem a base, o alicerce para estimular e reforçar o gosto pela leitura de textos literários simples e complexos, constituem também um momento propício ao trabalho com a diversidade de gêneros literários.

Além disso, discutiremos a função estética da obra literária, que leva o leitor-aluno a pensar em seu ser interior. Em outras palavras, a literatura propicia ao leitor uma análise dos seus sentimentos; assim, pensaremos o papel da literatura na constituição da subjetividade.

Para finalizar minha discussão, refletiremos sobre a necessidade de trabalhar a literatura na formação de professores, para que estes compreendam o texto literário em sua organização estética e entendam que os conceitos da teoria literária podem ser aliados ao ensino de literatura, desde que sejam abordados de modo adequado. Por fim, descreveremos alguns momentos do projeto "Leituras de contos e poemas na formação de professores", que foi desenvolvido na sala de leitura de uma escola estadual, com um grupo de alunos do Curso de Formação de Professores em Nível Médio, em 2015.

O PAPEL DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa (BRASIL, 1998) mencionam o fracasso na leitura como um dos principais

problemas encontrados nessas séries. Desse modo, a literatura, se trabalhada com um foco no texto como um objeto estético, poderá atuar diretamente no desenvolvimento pleno da criança.

Nossa hipótese é de que a formação do leitor literário no ensino fundamental é importante porque, nessa fase, a criança encontra-se aberta aos diversos gêneros literários. O aluno está num processo de desenvolvimento cognitivo, cultural, e de identidade. Segundo Regina Zilberman (2010), "o leitor iniciante não tem idade; e cada fase da sua vida é um bom momento para levá-lo a gostar de livros, pois as histórias estimulam seu imaginário, fortalecem sua identidade, ajudam-no a pensar melhor e a resolver problemas".

A literatura tem um papel indispensável na formação do sujeito, pois ficcionaliza questões referentes à cultura, aos valores sociais, históricos e linguísticos, além de contribuir para a formação cidadã do indivíduo.

Para superar as fragilidades da formação de leitores literários no ensino fundamental, consideramos que é importante compreender a especificidade da literatura destinada às crianças e aos adolescentes, uma vez que, nesse período, a criança demonstra interesse por livros de aventuras e de fantasias. De certa forma, os pequenos leitores acabam entrando na história, ou seja, se envolvem com o mundo da personagem, com as atitudes dela, e se identificam com esse ambiente imaginário.

A leitura da literatura e o ensino de literatura precisam estar articulados em sala de aula. Em outras palavras, ambos devem ser relacionados, para que o foco do estudo da literatura esteja na organização estética do texto literário, pois, assim, o estudo da obra literária não estará reduzido à biografia do autor, ao conteúdo gramatical e ao estudo formal.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DA LITERATURA NA ESCOLA

Atualmente, existe uma diversidade de teorias que poderiam remeter às diversas discussões sobre os estudos literários. No entanto, ao tratar

dessas discussões, entende-se o quanto, aqui, é mais importante pensar em como as pessoas se comportam diante das obras e no modo em que estas se apresentam ao leitor. Além disso, analisar a finalidade dos estudos literários – lembrando que não há um consenso entre teóricos e críticos literários – e entrar numa discussão não são objetivos deste trabalho.

Em outros termos, a linguagem literária é de extrema importância para a formação linguística do aluno, pois, no texto literário, a palavra passa a ter um efeito estético, que difere da palavra empregada, por exemplo, no texto jornalístico, que terá um sentido literal, pragmático. Assim, na obra literária, uma mesma palavra terá mais de um significado, logo enriquece o vocabulário e influencia na interpretação de outros textos. No entanto, esse significado dependerá não só do contexto, mas também do leitor. Isso ocorre porque, conforme diz Salvatore D'Onofrio (2007, p. 15):

> A linguagem poética é constituída por uma estrutura poética complexa, pois acrescenta ao discurso lingüístico um significado novo, surpreendente, alusivo. Além disso, o signo artístico não possui, como na língua comum, um caráter convencional e arbitrário, mas sua essência é a "iconicidade", a capacidade de estabelecer uma configuração entre significante e significado, de semantizar os elementos e as relações do sistema semiótico natural.

Em outras palavras, a linguagem poética não se limita à monovalência da linguagem comum, ou seja, dos usos cotidianos da linguagem, mas apresenta uma forma diferente, criadora e inédita, "é essencialmente expressiva, pois confere um novo sentido às palavras" (D'ONOFRIO, 2007, p. 16). Nos versos "Os poemas são pássaros que chegam/ não se sabe de onde e pousam/ no livro que lês. [...]", do poema "Os Poemas", de Mário Quintana (2005), o termo "pássaros" adquire um sentido metafórico, ou seja, o eu lírico compara, de modo implícito, os poemas com o pássaro. Desse modo, nota-se que uma dada palavra empregada, num determinado poema, poderá ser polissêmica. Assim,

> um enunciado poético, pela peculiaridade de sua estrutura rítmica e sintática, sugere várias significações, evocando correspondências entre termos que se tornam presentes na memória do leitor, associando significantes lingüísticos a significados míticos e ideológicos, elevando ao nível da consciência os anseios do subconsciente individual ou coletivo. Conseqüência do caráter conotativo da linguagem literária é que, para a inteligibilidade ou decodificação de um texto poético, não é suficiente apenas o conhecimento do código lingüístico. Há necessidade do conhecimento de uma pluralidade de códigos: retóricos, míticos, culturais etc., que estão na base da estrutura artístico-ideológica de uma obra literária. A língua é uma forma de vida que está sempre e necessariamente inserida em situações socioculturais e abarca formas de trabalho lingüísticas e não-lingüísticas, que se interpretam mutuamente (D'ONOFRIO, 2007, p. 18).

Como mencionado acima, a linguagem literária possui uma polivalência, uma vez que é constituída de uma linguagem rica, transformadora, criativa, repleta de arcaísmos, metáforas e estruturas sintáticas que sensibilizam o leitor e tocam o imaginário. Essas estruturas linguísticas causam no leitor (aluno) um estranhamento que o leva a lugares longínquos, a sentimentos novos, e o impele a refletir sobre temas diferentes. Assim como também permite que o leitor viva experiências que, aparentemente, são intocáveis, inatingíveis. Tais afirmativas remetem, mais uma vez, ao caráter formativo da literatura. A partir dessa perspectiva, é importante mencionar, com as palavras de D'Onofrio (2007, p. 18), que:

> Em suma, o poeta produz uma linguagem que, mesmo usando palavras comuns, recria essas palavras para tornar possíveis relações sempre novas com a realidade. Daí os efeitos surpreendentes, fascinantes, fantásticos da linguagem e da cosmovisão artísticas. Refletir sobre as palavras leva, conseqüentemente, a pensar no sentido

> que as palavras encerram. E, como à estereotipação do código lingüístico corresponde, na vida diária, uma ancilose do código ideológico, assim, na obra poética, à violação do hábito lingüístico corresponde uma ruptura com o código ideológico. A novidade do plano da expressão está quase sempre relacionada com uma novidade imaginada no plano do conteúdo. Se o poeta interroga ou questiona o mundo, o faz para colocar em discussão o critério dos valores dominantes. E, se o material de sua arte é a palavra, é só pelo uso invulgar desta que ele pode chamar a atenção dos destinatários para a realidade mais profunda da condição humana.

Além disso, a obra causa no indivíduo uma sensação de satisfação. Vale ressaltar que "ao nos envolver em um mundo que não é a realidade, mas que se assemelha a ela, as ficções nos levam, portanto, a reavaliar o mundo onde vivemos" (JOUVE, 2012, p. 121).

Ao tocar dimensões do humano, a obra literária influi na vida do leitor de tal forma que o leva a refletir sobre questões de sua vida, assuntos relacionados aos princípios individuais ou compartilhados na sociedade. Isso ocorre, por exemplo, em questões ideológicas, subjetivas, históricas, científicas, psicológicas. Segundo D'Onofrio (2007, p. 25):

> Além da função estética (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária pode possuir, concomitantemente, a função lúdica (provocar prazer), a função cognitiva (forma de conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), a função *catártica* (purificação de sentimentos) e a função *pragmática* (pregação de uma ideologia).

A leitura de uma determinada obra pode causar sentimentos diferentes numa mesma pessoa. Talvez, tudo dependa não unicamente da emoção que o texto manifesta, mas também de como o leitor está no momento da leitura. De certa forma, a emoção encontra-se ali na obra, entretanto será sentida de outra maneira numa releitura. E,

> quando a emoção deixa de ser sentida, perde-se uma importante dimensão da relação artística: aquilo que a obra nos ensina sobre nós mesmos enquanto sujeitos afetivos e, logo, ideológicos (a ideologia é algo diverso do modo como colorimos emocionalmente ideias?). Mas se a emoção sentida se atenua, ou até desaparece, subsiste a emoção textualizada, que sempre nos revela algo sobre o sujeito que está na origem da obra e a visão do mundo na qual ele se inscreve (JOUVE, 2012, p. 102).

O ensino de literatura é muito valioso para a formação do aluno, não só porque permite um vasto conhecimento das grandes obras literárias, como também porque desperta o gosto pela leitura. Além disso, ele tem a apreciação do prazer estético, o saber linguístico, o despertar da imaginação e possibilita que o aluno compreenda melhor a sociedade e os valores que fazem parte dela.

No entanto, não se pretende aqui falar num ensino do prazer estético, visto que nenhum indivíduo, seja este pintor, escritor, teórico, crítico ou professor, tem argumentos e metodologias para ensinar o prazer estético, subjetivo. Jouve (2012, p. 133-134) diz que:

> Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado [...] [e] ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil. O sentimento do belo pode ser produzido a todo momento [...] para experienciá-lo, ninguém tem a necessidade de mediação de um ensino.

É claro que o sentimento do prazer estético se relaciona com o gosto pessoal do indivíduo, o que permite compreender que nem todos os alunos terão interesse por uma mesma obra. Jouve (2012, p. 135) afirma que:

> No quadro do ensino, temos o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas

> são também objetos de linguagem que – pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que nos interessamos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa.

Em outros termos, os textos literários "[...] nos apresentam uma metáfora da nossa vida, permitindo-nos nos reconhecer em alguns componentes – gerais e transculturais – da representação" (JOUVE, 2012, p. 124). Assim, consequentemente, ocorrem em sala de aula comparações, discussões e debates. Essa afirmativa nos remeterá à ideia de que as obras do passado ainda poderão nos fazer refletir sobre a nossa vida. De acordo com Jouve (2012, p. 132),

> o valor de um texto, portanto, deve ser buscado naquilo que ele exprime. No entanto, é real o risco de que, com o tempo, a percepção do sentido se torne cada vez mais difícil: se a força da obra está em nos pôr em contato com um saber não conceitualizado, ela só pode fazer isso em relação com os hábitos mentais de uma época. É aqui que aparece o papel imprescindível dos estudos literários. Eles têm por finalidade transpor um duplo desafio: identificar conteúdos expressos de maneira indireta ou oblíqua; trazer as informações (estéticas, culturais, históricas) que permitem devolver a uma metáfora morta o poder de uma metáfora viva.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ensino de literatura nos leva a uma breve discussão sobre a formação do professor, que consiste no início de tudo. Desse modo, é importante que as escolas com ensino médio voltado para a formação de professores e as instituições universitárias estejam cientes de suas responsabilidades em criar condições para que os futuros professores tenham contatos com livros literários, vivenciem a experiência estética e aprendam modos de

mediação de leituras. Além disso, que reconheçam e ensinem o quanto a literatura é indispensável à formação cidadã de qualquer pessoa.

Como formar um professor que tenha gosto pela leitura de livros literários e que saiba ensinar literatura com proficiência? Na verdade, a partir do momento em que há um pensamento sobre o ensino de literatura, espera-se que o professor tenha um enorme repertório de leituras, o qual envolva não apenas a leitura dos clássicos. Outra questão fundamental é que o professor compreenda que a literatura transmite saberes e possibilita ao leitor-professor ter um envolvimento com um enorme campo linguístico, reconhecer temas sociais e adquirir uma experiência estética.

Durante o período de formação, os futuros professores precisam aprender a ter consciência da importância de ler literatura e da necessidade da leitura integral dos textos. Tudo isso é importante, porque os futuros docentes têm que compreender o quanto a leitura da obra completa é indispensável, para que "os conhecimentos em torno dela sirvam de apoio e não o contrário" (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 48).

Ao tratarem do ensino de literatura, é necessário que esses cursos tenham um alicerce na teoria literária. Nesse sentido, podemos mencionar o quanto a teoria influi e contribui no envolvimento do leitor com a obra. Assim, é fundamental que tal iniciativa ocorra na aula de literatura, nas instituições de formação de professores, pois, quando há essa relação, há também o envolvimento e, consequentemente, o reconhecimento do valor literário. Desse modo, essas questões estarão tão enraizadas que o professor saberá colocá-las em prática com os alunos nas aulas de literatura.

Portanto, a teoria literária precisa ter uma repercussão no ensino de literatura nas escolas, pois, dessa forma, os alunos compreenderão a literatura na prática, ou seja, fazendo leituras críticas, reconhecendo os temas das épocas que ainda fazem sentido na atualidade – assuntos sociais, familiares, políticos, históricos, psicológicos. Além de despertar a imaginação, os sentimentos e as sensações e ocasionar uma experiência

estética, a leitura crítica permite que o leitor se reconheça em características de alguma personagem.

Em contrapartida, alguns professores utilizam os textos literários em fragmentos, objetivando apenas trabalhar a redação após a leitura, montar fichas de leituras com os alunos e utilizá-la como um simples objeto para o ensino da gramática tradicional. Esses procedimentos se equivocam ao afirmarem a necessidade de se lerem as obras literárias, pois estas ajudam a escrever corretamente. Assim, valorizam a quantidade de obras lidas, e não a qualidade das leituras. Para Martins (2006, p. 95), "o ato de ler precisa ser compreendido como prática social. É necessário ler literatura para experienciar o texto, transformar-se no ato da leitura, entender o mundo contido nos textos, articulando-o com a realidade empírica".

Outra questão importante é começar a desenvolver, com os futuros formadores de leitores literários, métodos para trabalhar com os conceitos da teoria literária em sala de aula, para que ocorra um envolvimento significativo entre a obra literária e o professor-leitor.

As discussões feitas até aqui partiram de questionamentos que surgiram no decorrer do projeto "Leituras de contos e poemas na formação de professores", que foi desenvolvido num colégio estadual, com um grupo de alunos do 2º ano do ensino médio do curso normal, para a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura III. A justificativa desse projeto partiu da necessidade de criar alternativas para a formação de professores que evitem o fracasso na leitura e da necessidade de incentivar a leitura literária.

O objetivo era, ao pensar no aspecto formador da literatura e no modo como esta tem sido abordada em sala de aula, refletir com os professores, futuros formadores de leitores literários, sobre a importância da leitura literária e sobre os temas abordados nas obras, assim como discutir a estrutura, a linguagem e a experiência estética. Além disso, buscou-se aproveitar essas discussões para

dialogar um pouco sobre o ensino de literatura, que é utilizado por alguns professores de língua portuguesa como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais. Outra questão trabalhada com os futuros professores foi a necessidade de se refletir sobre a leitura do texto completo, e não de fragmentos, pois sabe-se o quanto é importante que o professor leia a obra completa com os alunos.

Desse modo, realizamos a leitura e a análise dos poemas "Eu, etiqueta", de Carlos Drummond de Andrade, e "Amor é um fogo que arde sem se ver", de Luís Vaz de Camões, e dos contos "A moça tecelã", de Marina Colasanti, e "O pescador cego", de Mia Couto. Esses textos literários apresentam temas atuais, como em "Eu, etiqueta", que retrata o consumismo exagerado, característica nítida da sociedade atual. Já no conto "A moça tecelã", há uma literatura do gênero Maravilhoso, que é composta de seres sobrenaturais, mágicos – como deuses, fadas, ninfas –, que mexem com o imaginário e são fundamentais para atrair o interesse das crianças. No caso da obra *A moça tecelã*, o elemento mágico é o tear – que costuma aparecer em contos de fada – utilizado na realização dos desejos da personagem. Além disso, o narrador trata da submissão e da independência feminina, que geram discussões sobre a condição da mulher. A personificação, o polissíndeto e a aliteração são recursos estilísticos que estão presentes na obra.

Além dos poemas e dos contos lidos e analisados, organizamos uma roda de discussão, a qual foi dividida em duas partes. Na primeira, cada aluno apresentou um livro que contribuiu significativamente para a sua formação. Assim, eles citaram as obras *A saga das mãos*, de João Carlos Martins; *O triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *Não espere pelo epitáfio*, de Mário Sergio Cortella; *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J.K. Rowling; e *Os contos de Beedle, O Bardo*, de J.K. Rowling. Nesse período, os alunos relataram o quanto a leitura é fundamental e que a criança leitora será, no futuro, um adulto instruído e crítico.

Já na segunda etapa da roda de discussão, refletimos sobre a importância da literatura, sobre a necessidade de o professor trabalhar com a turma a obra literária completa e verificamos que a literatura tem um caráter formador. Tal abordagem possibilitou pensarmos nos temas, na estrutura, na linguagem e na experiência estética. Além disso, argumentamos que o professor deve, sim, valorizar as obras que os alunos leem.

Para finalizar o projeto, os alunos combinaram de apresentar a leitura e análise do conto "Os três irmãos", do livro *Os contos de Beedle, O Bardo*, de J.K. Rowling. A leitura e a interpretação do conto foram muito valiosas, pois, além de os alunos apresentarem o conto de uma forma dinâmica, houve, também, relatos de o quanto a obra permitiu que eles refletissem sobre questões pessoais. Outro detalhe importante é que os alunos aproveitaram a leitura do poema "Amor é fogo que arde sem se ver", de Luís de Camões, num trabalho proposto para o projeto "Jovens leitores em ação", o qual é desenvolvido na sala de leitura. Desse modo, os alunos organizaram um "ataque poético", que foi realizado nas salas de aula, na sala dos professores e durante o intervalo. Tudo isso permitiu que os alunos atuassem como protagonistas e mostrou para os outros estudantes como a leitura de um poema pode ser criativa, divertida e valiosa para a formação.

Assim, podemos afirmar que o projeto "Leituras de contos e poemas na formação de professores" possibilitou que esses futuros professores viessem a refletir sobre as possíveis metodologias que irão utilizar, sempre considerando, na leitura literária, o conteúdo, a forma e a experiência estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho descrito no item anterior, reforçou-se a ideia de que o futuro professor precisa, ainda no processo de formação, compreender a literatura e o ensino de literatura como indispensáveis no

desenvolvimento intelectual do aluno, além de entender a necessidade do envolvimento com a obra integral, levando em consideração a linguagem, a estrutura, o conteúdo e a estética do texto.

A desvalorização da literatura é percebida na própria instituição de ensino e na postura de alguns professores. Existem casos em que o problema se encontra na metodologia do educador e nos projetos escolares sobre letramento literário, que, na verdade, não tratam adequadamente os textos literários. Em outras palavras, desconsideram o valor da obra em si, o envolvimento do aluno com o texto e o seu aspecto formador.

Esse tratamento dado à literatura reflete na abordagem da leitura nas séries iniciais, visto que os alunos têm dificuldades em ler. Tudo isso nos leva a pensar na ideia de associar o processo de formação de leitor com o ensino de literatura, pois a literatura pode prender a atenção da criança e despertar o interesse pela leitura.

Outra questão importante é que, junto com esse despertar para os livros, a literatura também tem o papel fundamental de formar o leitor. Em outros termos, os textos literários podem sim educar, despertar o senso crítico, a criatividade, a imaginação e até o desejo pela escrita. Isso ocorre pois as obras literárias, quando trabalhadas de maneira significativa, podem ampliar o horizonte da criança.

Além disso, compreendemos o quanto é fundamental que os futuros professores estejam conscientes da importância da aula de literatura e que esta seja significativa, para que a classe interaja como os conteúdos e com a obra. Essas afirmações têm o objetivo de promover uma reflexão sobre a formação do professor, pois entendemos que é no educador que se inicia o despertar pela literatura. Isso porque um professor de língua portuguesa proficiente precisa ter um envolvimento com as obras literárias, isto é, viver experiências que não estão reduzidas unicamente a muitas leituras literárias, mas que tenham tido experiências estéticas que façam sentido à sua formação enquanto leitor.

Assim, entendemos que, dessa forma, o professor saberia ensinar literatura e valorizar o texto literário, sem que este seja reduzido a pretexto para ensinar gramática. Vale ressaltar que, quando o educador, ainda no processo de formação, compreende a importância da literatura – e quando esta tem função prática em sua vida e formação profissional –, consequentemente, ele levará esses conhecimentos e essa metodologia para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

DIAS, Ana Crélia; OLIVEIRA, Maria Fernanda Leite de. Formar o leitor-professor em serviço é possível? É preciso. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, RJ, n. 5, p. 44-61, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16549/12426>. Acesso em: 7 jul. 2015.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

QUINTANA, Mario. *Poesia completa*: volume único. Organização de Tânia Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. 1016 p. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira. Coleção Nova Aguiar).

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010.

O LEITOR DA GERAÇÃO Z

Daiane Simões (Uesc)
Luciana Oliveira (Uesc)

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este estudo refletir sobre como o professor de Língua Portuguesa pode, na sala de aula, utilizando os recursos tecnológicos, mediar e despertar o gosto pela leitura em jovens advindos da geração Z, acostumados a lidar diariamente com textos hipertextuais e multimodais. Para nortear esta reflexão, inicialmente, investigamos o significado da leitura. Em seguida, tecemos considerações acerca do perfil do leitor da geração Z. E finalizamos abordando a concepção dos multiletramentos, numa reflexão sobre suas contribuições para a mediação do processo ensino aprendizagem de Língua Portuguesa para esse novo leitor.

Um dos grandes desafios que a escola, enquanto principal agência de letramentos, sempre enfrentou é o de promover o domínio efetivo da leitura. Conforme Silva, "Estamos vivendo numa sociedade letrada. Isto quer dizer que os veículos escritos são necessários à própria sobrevivência e atualização dos homens nesse tipo de sociedade" (SILVA, 1995, p.50). Nesse sentido, viver numa sociedade letrada requer desenvolver habilidades de leitura e de escrita voltadas à efetiva participação social em todos os modos de interação. E tal desafio tem ganhado contornos diferentes, tendo em vista o avanço tecnológico e as mudanças ocorridas nos meios de interação social, que hoje requisitam todo o tempo a leitura, e consequentemente a escrita na tela dos diversos suportes na cibercultura: computador, *notebook, tablet, ipod, ipad, smartphone*.

Somando-se a isso há o fato de que os estudantes contemporâneos podem ser considerados conforme alguns estudos, como o de Palfrey e Gasser (2011), como nativos digitais e os professores, em sua maioria, são

imigrantes digitais. Isso significa que os estudantes lidam naturalmente com os suportes digitais, já seus professores que são de uma geração anterior, precisam esforçar-se mais para a familiarização com esses artefatos, constituindo em muitos contextos escolares um dilema.

E esse dilema precisa ser superado, considerando que, conforme Lázaro e Beauchamp apud Amorim (2008), "o papel da escola na formação de leitores deve ir além do domínio da leitura do acesso ao livro. Os vários suportes e os diferentes códigos e mídias devem ser tratados no ambiente escolar na perspectiva de democratização do acesso aos diversos bens culturais". Sob essa ótica, é importante oferecer diferentes suportes de leitura na sala de aula, incluindo os tecnológicos, já que estamos inseridos numa sociedade digital ampliando assim as possibilidades de aprendizagem.

O QUE É A LEITURA?

Mas afinal, o que é ler, o que é leitura? Para Jouve (2002, p. 17), "a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções". Segundo o autor, a leitura é um processo com cinco dimensões. Primeiramente é um processo neurofisiológico, uma vez que recorre "a faculdades definidas do ser humano", pois necessita do aparelho visual [1]e do cérebro. Também é um processo cognitivo, pois depois de captar os signos, o leitor precisa significá-los, o que envolve cognição. Depois envolve as emoções, que é o processo afetivo. "Essa vulnerabilidade afetiva do leitor está igualmente assinalada por Freud (1985). É dela que dependeria nossa implicação no universo do texto e, consequentemente, a experiência que dele se extrai" (2002, p. 20). Ainda há o processo argumentativo que consiste na forma como o leitor, ao ler, pode se questionar sobre seu modo de entendimento do sentido do texto, ou seja, a todo o momento, durante uma leitura, o leitor está sendo interpelado.

Por último, a leitura é um processo simbólico uma vez que "afirma-se como parte interessada de uma cultura" (2002, p.22). Isto é, a leitura

1 Não incluímos aqui a leitura de libras, que não usa o aparelho visual.

interage com a cultura do leitor, do meio e da época. Sendo assim, a leitura depende de vários processos complexos que caminham juntos.

Haveria então formas diferentes de ler? Ainda segundo Jouve (2002), pode-se encontrar três instâncias essenciais em todo leitor: o ledor, o leitante e o lido.

O 'ledor' é definido como parte do indivíduo que, segurando um livro nas mãos, mantém contato com o mundo exterior; o 'lido', como o inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; e o 'leitante', como a instância da secundariedade crítica que se interessa pela complexibilidade da obra. Assim a leitura se apresenta como um jogo complexo entre três níveis de relação com o texto (JOUVE, 2002, p.50).

Corroborando as ideias de Jouve (2000), Kleiman (1989 apud Amorim, 2008) afirma que é na interação de conhecimentos de três naturezas (linguístico, textual e de mundo) que o leitor atribui sentido ao texto. Sendo assim, considera-se que, para ler, acionam-se mecanismos complexos que perpassam o domínio da linguagem pelo sujeito leitor, o domínio de mecanismos discursivos e também o seu conhecimento prévio. E é fundamental ressaltar esse último fator.

Acrescentando a esse ponto de vista, Solé (1996, p.22) afirma que, "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura". Sendo assim, considera-se que ler é uma atividade de construção de sentido que se inicia com mobilização de estratégias cognitivas do leitor, guiadas pelos objetivos orientadores do ato de ler. Tais objetivos caracterizam-se por posturas perante o texto. Essas posturas são denominadas por Silva (1995) como leitura para a busca de informações, leitura para o estudo do texto, a leitura por pretexto, e a leitura por fruição do texto. Assim depreende-se que a leitura pode ser realizada de modos diferentes, conforme mudam-se seus objetivos, e por consequência a postura do leitor perante o texto.

Além disso, conforme Solé (1996), ler implica desenvolver estratégias cognitivas as quais envolvem prever, verificar, ativar conhecimentos prévios, esclarecer dúvidas, resumir ideias, formular perguntas, entre outras utilizadas antes, durante e depois da leitura. E no contexto ensino aprendizagem, cabe ao professor mediar o desenvolvimento dessas estratégias cognitivas, tendo em vista tornar o leitor autônomo, seja qual for o suporte aonde a leitura aconteça.

E ao pensar sobre a leitura na tela, consideramos que as mesmas habilidades cognitivas são acionadas. Entretanto, a multimodalidade dos textos advindos do espaço digital também exige do leitor outras habilidades necessárias para lidar com os ícones e ações que eles desencadeiam. E quais são as implicações dessas mudanças nos modos de ler que afetam o ambiente escolar, especificamente o papel do professor? Sobre isso Lévy comenta que

> A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (LÉVY, 1999, p. 171).

Partindo desse ponto de vista, cabe ao professor buscar aperfeiçoamento dos seus métodos de ensino, focalizando as estratégias de leitura no sentido de orientar os estudantes a serem críticos na seleção de informações advindas dos ambientes virtuais, tendo em vista a construção do conhecimento, que fomenta a inteligência coletiva. Nesse processo, é fundamental ressaltar que o papel do professor é ser um mediador na construção de conhecimento. E essa construção pode

começar pela leitura na tela, incitando o compartilhamento de saberes, sempre tendo em vista que os estudantes precisam praticar a reflexão crítica sobre o que leem, espontaneamente ao acessar a internet em seus suportes e principalmente durante as aulas de língua portuguesa.

A GERAÇÃO Z: PERFIL DE LEITOR

A geração Z está incluída na geração dos nativos digitais, os que nasceram na era tecnológica, quando as tecnologias digitais chegaram *online*. "Todos eles têm acesso às tecnologias digitais. E todos têm habilidades para usar essas tecnologias" (PALFREY e GASSER, 2011, p. 11). Essa era digital mudou a forma como as pessoas vivem e se relacionam, basta observarmos os adolescentes e seu modo de agir. Eles estudam, escrevem e interagem de uma maneira bem diferente da nossa, estão conectados nas redes sociais o tempo todo, leem blogs em vez de revistas ou jornais, conhecem-se frequentemente via *online*, preferem mandar uma mensagem de texto a fazer uma ligação telefônica. Ou seja, eles têm a sua vida mediada pelas tecnologias digitais.

Essa geração convive com pessoas nascidas em outras gerações, que podem também estar inseridas nesse contexto digital, mas ainda preferem as formas pessoais de interação e convivem também com aquelas que têm dificuldade de se inserir nessa era digital. São os chamados Colonizadores Digitais e os Imigrantes Digitais.

> Os Colonizadores Digitais - não nativos do ambiente digital, porque cresceram em um mundo apenas analógico, mas que ajudaram a moldar seus contornos. Estas pessoas mais velhas também estão *online* e, muito sofisticadas no uso dessas tecnologias, ainda continuam a se basear muito nas formas tradicionais e analógicas de interação. Outras estão menos familiarizadas com esse ambiente, os Imigrantes Digitais, que aprenderam tarde na vida a mandar *e-mails* e usar as redes sociais (PALFREY e GASSER, 2011, p. 13).

Os jovens dessa geração são criativos, críticos, antenados com o mundo inteiro, aprendem a se comunicar com pessoas de outros países, protestam, reclamam, baixam música, filmes, tudo isso via tecnologias digitais. É como se o ser tecnológico e o ser humano fossem indissociáveis. Os nativos digitais

> são unidos por um conjunto de práticas comuns, incluindo a quantidade de tempo que passam usando tecnologias digitais, sua tendência para as multitarefas, os modos como se expressam ou se relacionam um com o outro de maneiras mediadas pelas tecnologias digitais, e seu padrão de uso das tecnologias para ter acesso, usar as informações e criar novo conhecimento e novas formas de arte. (PALFREY e GASSER, 2011, p. 14).

Imersos neste mundo de informações, questionamos se essa geração Z lida com essas novas formas de arte da mesma forma que as gerações anteriores. E nesse momento, acreditamos que não. Afinal se eles estão conectados o tempo todo, eles estão também, a todo o momento, imersos em um turbilhão de informações vindo de todos os lados, exercendo multitarefas, acessando diversos *links* ao mesmo tempo. "O mundo da comunicação eletrônica é um mundo da superabundância textual cuja oferta ultrapassa a capacidade de apropriação dos leitores" (CHARTIER, 2002, p. 20). Nesta era globalizada da informação digitalizada, o seu acesso é rápido e imediato. No entanto, como a quantidade de informação é imensurável, possivelmente os jovens não sabem como lidar com isso, não sabem filtrá-las, tornando-as fragmentadas e desorganizadas. Talvez esteja aí uma das funções da escola nesta era digital: transformar informação em conhecimento. Sobre isso, Gómes comenta que

> O desafio da escola contemporânea reside na dificuldade e na necessidade de transformar a enxurrada desorganizada e fragmentada de informações em conhecimento, ou seja, em corpos organizados de proposições, modelos, esquemas e mapas mentais que

> ajudem a entender melhor a realidade, bem como a dificuldade para transformar esse conhecimento em pensamento e sabedoria (GÓMES, 2015, p. 28).

Com esta quantidade imensa de informação e ainda, a multimodalidade cada vez maior nos textos, é claro que a maneira de se ler também mudou. O perfil do leitor atual não é o mesmo do leitor do início do século XXI, aliás, segundo Chartier (1999), cada era tem seu tipo de leitor, sua forma própria de leitura, novas formas de leitura são inventadas e outras são extintas. O leitor do livro sem gravuras tinha um modo de ler diferente do leitor de um livro com gravuras, com letras de formatos diferentes, também diferente do leitor de revista e jornais, como é o dos livros eletrônicos. "Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao livro eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler" (CHARTIER, 1999, p. 77). E o leitor tem se adaptado às mudanças nos modos de ler, consequência do surgimento dos novos suportes, ao longo da história da humanidade. E não necessariamente um substitui o outro. O que acontece, segundo Chartier (1999), são adaptações. Assim, um novo suporte, geralmente, surge partindo de características do seu antecessor, o que gera a familiaridade, facilitando o processo de adaptação pelo leitor.

Segundo os estudos de Santaella (2004), há três tipos de leitores: a) Leitor contemplativo, meditativo. b) Leitor movente, fragmentado e c) Leitor imersivo, virtual. O leitor contemplativo nasce da relação íntima entre o leitor e o livro, é aquele que lia em silêncio, que buscava um lugar para ler em sua solitude, de modo íntimo e privado, o leitor da era do livro impresso e da imagem fixa. Com o advento tecnológico como a televisão, jornais, revistas, *outdoors* surge o leitor movente, fragmentado.

> É nesse ambiente que surge o nosso segundo tipo de leitor, aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção,

> ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais (SANTAELLA, 2004, p. 29).

Já o leitor imersivo, virtual surge com o crescimento das redes de telecomunicação, especialmente da internet que liga todos ao mundo inteiro num só *click*, é o leitor das múltiplas imagens e dos ambientes virtuais de comunicação imediata. É o leitor dos grandes centros urbanos, que possui aptidões cognitivas e perceptivas muito variadas do leitor do passado. Esse novo perfil condiz com a necessidade e o acúmulo de informações que são oferecidas largamente pelos espaços interativos. Sem ordem para ler, multitarefas, multileituras. O leitor imersivo está sempre pronto para receber e ler novas informações e traçar seu próprio caminho no ciberespaço.

Para a autora (2004), com o uso dos novos suportes de leitura e suas estruturas híbridas e alineares está surgindo um novo perfil de leitor, que utiliza novas formas de cognição e percepção textual. Nessa ótica, a noção de leitura expande-se das páginas do livro para o vídeo e a imagem na tela dos novos suportes, da televisão, do cinema. Para a autora (2004, p.17) "do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se, mesclando-se com outros processos de signos, com outras circunstâncias distintas do livro, o ato de ler também foi se expandindo".

Conforme a autora, tais alterações do perfil do leitor se deram historicamente, movidas por transformações sociais. Começaram na idade pré-industrial, onde surgiu o leitor contemplativo meditativo da imagem fixa, do livro impresso. Em seguida, surgiu o leitor do mundo em movimento, dinâmico, na era da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos. E hoje, no mundo contemporâneo, delineia-se o leitor advindo dos novos espaços virtuais. "Trata-se, na verdade de

um leitor implodido cuja subjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexo pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. ” E é o leitor com esse perfil que compõe a geração Z, que inconscientemente nas salas de aula exige hoje que o professor de Língua Portuguesa reoriente suas práticas pedagógicas, considerando que a escola enquanto instituição, para alcançar seu objetivo de letrar, deve estar adequada às mudanças ocasionadas pelo uso da tecnologia. Isso implica adequar metodologias de ensino que incluam o uso de novos suportes, abrindo espaço para novas formas de aprender, de interagir com o texto e com a escrita on line.

Mas tais mudanças não acarretam a substituição do livro impresso, de forma alguma. Em vez disso, que se propõe é a ampliação do leque de ferramentas de ensino, incluindo também os textos de circulação em ambientes digitais e aplicativos de comunicação, aproximando as aulas da realidade dos leitores da geração Z.

MULTILETRAMENTOS

Várias habilidades perceptivas e cognitivas são acionadas enquanto o leitor está em ação diante da tela. Os vídeos, as imagens, as cores, os ícones, a leitura hipertextual tem envolvido esses estudantes de tal modo que, em muitos momentos, os textos dos livros didáticos parecem desinteressantes para eles. A Língua Portuguesa está veiculada ao termo Linguagens, Códigos e Tecnologias. Na prática, é preciso cada vez mais realizar essa integração na sala de aula, considerando as necessidades do novo leitor que surgiu com a geração Z.

Na escola, lidamos com alunos da geração Z, leitores imersivos que estão conectados o tempo inteiro e fazem multitarefas, multileituras. Como esses estudantes encaram a leitura na escola? Será que os livros didáticos dão conta dessa multifaceta dos nossos alunos? É necessário que o ensino consiga ir além dos livros didáticos para unir os objetivos

pedagógicos ao mundo conectado. É nesse ponto que entra a pedagogia dos Multiletramentos. Conforme Rojo:

> O conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Se nossos estudantes já estão imersos nesta multiplicidade cultural e semiótica, por que trazer a pedagogia dos multiletramentos para a escola? Como essas novas tecnologias podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares? Para Rojo,

> Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO, 2012, p. 27).

A presença das tecnologias digitais cria novas possibilidades de aprendizagem, principalmente na leitura de hipertextos que se articulam "à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons estão *linkados* em uma complexa rede de significados" (LORENZI e PÁDUA, 2012, p.35). Faz-se urgente e necessário a inserção das tecnologias digitais nas escolas, no planejamento pedagógico do professor, afinal a escola é uma agência de letramento importante e é possível ampliar esse letramento, desenvolver novas habilidades fundamentais para o leitor e o escritor de textos que pretendemos formar.

Claro que para isso é preciso que o professor também esteja apto a lidar com essas tecnologias e incluí-las em seu planejamento. "Se o professor não usa e não compreende os usos das tecnologias, será difícil

compor planos de aula digitais" (RIBEIRO, 2012, p. 18). Se o professor acreditar que é possível ampliar a aprendizagem usando as tecnologias digitais, ele será capaz de elaborar aulas em que os estudantes estarão antenados e motivados. Sendo assim, Ana Elisa Ribeiro (2012) considera:

> As TICs, incluindo dispositivos e internet, são bem-vindas na minha aula porque posso ultrapassar a mera tarefa e transbordar os limites da aula. No entanto, o que realmente me interessa é que os alunos (e eu) aprendam a ler bem e a escrever, no caso do Português. Se houver algo, e acredito que há, que pode ser melhor abordado e desenvolvido com as TICs, considero 'uma boa' propor um plano que envolva conteúdos, objetivos claros, habilidades, aplicações, leituras, produção e trabalho (RIBEIRO, 2012, p 18).

Corroborando a fala de Ribeiro (2012), é preciso realçar que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é que os estudantes aprendam a ler e escrever bem, ou seja, com fluência, com desenvoltura, lidando com as diversas situações sociais que a vida exige de forma crítica. É preciso ser letrado criticamente também no contexto tecnológico. E pensando nisso, o professor pode oferecer aulas com recursos variados, incluindo antigos e novos suportes aos leitores da geração Z. Isso quer dizer ir além. Preparar aulas que envolvam o uso de novos suportes, conectados pela internet implica novos modos de interação, novos modos de aprender em grupo. É óbvio que esses passos exigir que o professor busque formação para executar essas mudanças em sua prática. E isso pode ser muito significativo para o processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor proficiente é uma das principais metas do ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, a presença da tecnologia amplia as possibilidades de interação, exige dos leitores e seus professores diferentes habilidades. Portanto, é preciso nortear o ensino na perspectiva

dos multiletramentos, contemplando os textos multimodais, o uso das ferramentas digitais na sala de aula e também os recursos midiáticos, que são elementos da cultura atual, em que se encontra inserido o leitor da geração Z.

Sendo assim, faz-se necessário que o professor busque aperfeiçoamento de suas práticas de ensino, visando auxiliar o aluno no processo de construção do conhecimento. Nessa ótica, consideramos que no mundo contemporâneo, o aluno é centro do processo ensino aprendizagem e o professor é um mediador. Desse modo, é preciso que em sua função docente, ele desenvolva práticas colaborativas, promovendo situações de aprendizagem que estimulem a reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, Instituto Pró-livro. 2008.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

GÓMES, Ángel I. Pérez. *Educação na era digital*: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENZI, G.; PÁDUA, T. Blog nos anos iniciais do fundamental 1. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital*: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (Orgs.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: _____; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço*: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA

Alessandro Erivelton Souza (PROFLETRAS/UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Apesar dos resultados negativos dos estudantes brasileiros em exames nacionais e internacionais que avaliam a capacidade de compreensão leitora, o sistema educacional vem insistindo na adoção de práticas pedagógicas que têm se revelado pouco eficazes no processo de formação de leitores. "Entre as metas e a prática, tem havido um quadro de fracassos que exige uma maior reflexão sobre certos aspectos ideológicos e acerca das crises que rondam nosso próprio fazer metodológico" (BARBOSA, 2007, p. 32)

Diante deste quadro geral de fracasso da escola em sua missão de formar alunos-leitores proficientes, é preciso estudarmos cuidadosamente quais têm sido as principais metodologias de ensino de leitura – que, como já dito, não têm alcançado bons resultados – adotadas pela instituição escolar.

A DECODIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Dentre os fatores responsáveis pelo problema que se tornou o processo de formação de leitores, destacamos que a escola tem realizado um trabalho com o texto baseado apenas no paradigma da decodificação, não levando o aluno a refletir sobre o que lê.

De acordo com essa forma de perceber o texto, este não passaria de um grande "depósito" de informações que deveria ser então explorado pelo leitor para que ele encontre alguma informação pontual. No tocante à prática de técnicas de decodificação para a formação de leitores, ressaltamos que:

> As teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma

> tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente. (MARCUSCHI, 2008, p. 248)

Está claro que atividades de leitura baseadas nessa concepção equivocada do texto apresentam uma série de problemas, como, por exemplo, a desconsideração do contexto e a condição dos interlocutores. Ao restringir os momentos de leitura à mera atividade de decodificação, o professor não alcança bons resultados, já que não estimula seus alunos a pensarem sobre o texto.

Quer dizer que temos aqui um problema relevante: o adolescente que está cursando o Ensino Fundamental (e mesmo em níveis de escolaridade mais elevados) não sabe ler de forma realmente satisfatória. A partir do reconhecimento deste fato, a verdadeira questão a ser trabalhada – e que procuraremos desenvolver ao longo do texto – é justamente o que pode ser feito para proporcionar uma experiência real com a leitura a este aluno que, apesar de decodificar as letras, ainda não sabe ler efetivamente.

Como visto anteriormente, o primeiro passo para o êxito do aluno nas atividades de compreensão leitora é abandonar a ideia de que ler algo é apenas o processo de decodificação daquilo que está escrito. A proposta é de reorientação no enfoque das aulas de língua materna: trata-se de deixar o ensino baseado no reconhecimento e reprodução de estruturas fixas, passando a um modelo de conhecimento e produção.

É importante que se tenha de forma clara a ideia de que o aluno, de um modo geral, não sabe aquilo que precisa aprender na escola. Já o professor sabe – ou pelo menos deveria saber – aquilo que é necessário ensinar ao aluno para que o mesmo tenha uma formação leitora adequada. O grande problema é que este professor muitas vezes tem saído da universidade sem saber com clareza o que deve ser ensinado.

GRAMÁTICA E TEXTO: UMA UNIÃO POSSÍVEL

Quanto a essa certa indefinição que ainda existe sobre o que deve ser matéria de ensino nas aulas de língua materna, nos parece de fato bastante oportuno o relato apresentado a seguir:

> Uma professora me confessou que, ao voltar à sala de aula, depois de estar afastada por dez anos, constatou que se mantinha na escola a mesma programação de ensino da língua: cada uma das classes gramaticais – repetidas à exaustão, do fundamental ao ensino médio. Quase nada havia mudado, portanto, nesse espaço de tempo, apesar de tantos avanços das teorias, respaldados pelas pesquisas mais contundentes e especializadas. (ANTUNES, 2009, p. 13)

Considerando essa particularidade da atuação do professor em sala de aula, que, como mostra o fragmento acima, muitas vezes permanece presa a um modelo de ensino antiquado, se faz necessário repensar estratégias que sejam capazes de potencializar a capacidade de compreensão leitora dos alunos.

Se o trabalho com o texto baseado no paradigma da decodificação não alcançou resultados satisfatórios no processo de formação de leitores, as atividades gramaticais baseadas na identificação ou catalogação dos elementos presentes no interior do texto também não se mostram mais eficientes para a potencialização da desejada compreensão leitora.

Considerando o que foi exposto até aqui, é imprescindível que o sistema educacional brasileiro promova uma profunda reestruturação na forma como o ensino de língua portuguesa vem sendo ministrado. Enfatizamos que o que está aqui sendo proposto é uma mudança que seja vista efetivamente na sala de aula, **não apenas nos documentos oficiais que deveriam nortear o ensino.**

Apenas para exemplificarmos isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que “não é possível tomar como unidades básicas do

processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras...” (BRASIL, 1998, p. 24), embora essa ainda seja a metodologia – se é que podemos assim chamar - de ensino de língua materna adotada em muitas escolas brasileiras.

AS PRÁTICAS DE INFERENCIAÇÃO E A LEITURA

Uma estratégia comprovadamente eficaz para impulsionar a capacidade de compreensão leitora é a criação de mecanismos capazes de estimular os alunos a realizarem inferências durante a leitura, tendo como ponto de partida para as mesmas as informações do próprio texto analisado.

Considerando que inferir é o processo de adquirir uma nova informação semântica a partir de um conhecimento prévio que o leitor já possui, o aluno deverá ser capaz de relacionar as informações que estão presentes no texto com seu conhecimento de mundo para que possa efetivamente realizar a construção de novos saberes.

Como tem sido amplamente demonstrado em pesquisas educacionais já há alguns anos, os alunos brasileiros, de um modo geral, não conseguem correlacionar adequadamente as informações apresentadas na superfície textual ao seu conhecimento enciclopédico. E isso é algo bastante grave, até porque “para interpretar certas estruturas linguísticas é necessário considerar simultaneamente aquilo que acontece no mundo real”. (ILARI, 2001, p. 114)

Todo texto deve ser construído com base em algumas estratégias que permitam estabelecer um equilíbrio entre a informação que deve estar apresentada de forma explícita – ou seja, que aparece na própria superfície do texto – e o conteúdo que poderá permanecer implícito pelo fato do mesmo ser facilmente recuperável via inferenciação.

Ao trabalhar desta forma em sala de aula, o professor de língua materna deve compreender que estas informações que não são apresentadas

claramente no texto - e que constituem a chamada "dimensão intratextual" – deverão então ser encontradas pelo aluno-leitor através das pistas linguísticas que foram deixadas pelo autor no texto.

> A dimensão intratextual leva o aluno a responder questões inferenciais, que exigem uma compreensão não só do que está explícito no texto, como também dos pressupostos e das entrelinhas a partir das pistas que o texto oferece, o que é, seguramente, a dimensão crucial para a compreensão. (BORTONE e MARTINS, 2008, p. 11)

Apesar de não ser uma tarefa que possa ser considerada de alta complexidade, os alunos costumam apresentar dificuldades de realizar processos de inferenciação. Algo realmente grave, pois o verdadeiro processo de interpretação de texto "consiste em saber o que se infere (conclui) do que está escrito". (BECHARA, 2010, p. 693)

Embora preocupante, não é de se espantar que os alunos tenham tantas dificuldades neste tipo de exercício, já que foram treinados durante anos pela escola apenas para identificar informações pontuais através de processos de decodificação ou a identificar e classificar elementos gramaticais presentes no interior do texto.

Neste ponto, deve-se ressaltar a importância da atuação do professor enquanto mediador pedagógico, oferecendo a esse aluno, que ainda não é capaz de realizar processos de inferenciação por si mesmo, uma ajuda mais próxima, de forma tal que ele tenha então mais segurança para tentar responder à pergunta dada.

O que vemos muitas vezes é que, ao constatar que não consegue realizar a tarefa, o aluno tende a desistir da realização dos exercícios propostos. Cabe então ao professor identificar quem são esses alunos e criar estratégias para que os mesmos não abandonem a atividade.

A primeira estratégia que pode ser adotada pelo docente é procurar sempre estar junto ao aluno que apresenta dificuldades de compreensão

e ajudá-lo diretamente quando notar que este está com problemas para a resolução das tarefas propostas. É bom que fique claro que o papel do professor é apontar caminhos para que o aluno construa conhecimentos a partir do texto, tendo cuidado para não sugerir respostas à leitura.

Em alguns casos, devido ao excesso de alunos em sala de aula, o professor não será capaz de atender a todos que não conseguem resolver de forma autônoma as tarefas propostas. Uma alternativa para auxiliar os alunos com dificuldades seria, após identificar aqueles que apresentam maiores necessidades de auxílio direto, sugerir que se sentem junto a um colega que tenha mais facilidade na resolução dos exercícios.

> Como, no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que *ler* não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda. (KLEIMAN, 2002, p. 10)

ASPECTOS GLOBAIS DO TEXTO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Além das atividades relacionadas à realização de inferências, a escola precisa trabalhar com o texto de forma a estimular os alunos a perceberem nele os seus aspectos semânticos. Quer dizer que o aluno não pode perceber o texto como um amontoado aleatório de letras ou palavras, não se dando conta do seu propósito ou intencionalidade.

O que o professor precisa ter em mente é que, ao se deparar com um texto, deve estar claro ao aluno que ele está diante de uma unidade de significância global. Naturalmente, o texto é formado por partes menores que até podem ser objetos de estudo, mas o mais importante é compreender que o texto terá, antes de qualquer outra coisa, o propósito de transmitir uma mensagem comunicativa.

Trata-se, portanto, do aspecto mais importante do texto, aquele que deve ser explorado de forma mais enfática pelo professor. Ainda quanto a essa necessidade de realizar uma leitura que tem como propósito principal a compreensão, é importante que se entenda que "se ler é compreender, tudo o que for obstáculo para a compreensão contribui para produzir as múltiplas facetas do fracasso em leitura." (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 113)

Ao que parece, essa lição ainda não foi aprendida pela escola. Como dito anteriormente, diversas pesquisas educacionais apontam que os alunos brasileiros, de um modo geral, não compreendem o que leem. E, se eles não estão compreendendo aquilo que está sendo lido, pode-se dizer que não estão lendo efetivamente.

> Os resultados dos sistemas de avaliação (...) revelam alunos no ensino básico com desempenho de compreensão de leitura sempre equivalente a uma ou duas séries anteriores. Alunos de 5ª série apresentando resultados esperados para a 3ª ou até a 2ª série escolar. E mais, quando o sistema permite comparações com alunos da mesma faixa etária de outros países, os nossos sempre ocupam posição inferior nos *rankings*, como é o caso do Exame Pisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (BORTONI-RICARDO *et al*., 2012, p.8)

Será que uma pessoa que compra uma revista ou jornal ficaria satisfeita com o tempo e dinheiro que investiu na leitura do mesmo se não entendesse absolutamente nada do que leu? Certamente não. Isso acontece porque esta pessoa sabe que o propósito de se ler um jornal é extrair algum conhecimento daquela leitura.

Semelhantemente, é fundamental que a instituição escolar explique de forma clara ao aluno que todo texto tem um significado, ou seja, existe uma mensagem que deve ser por ele compreendida. Naturalmente, essa compreensão da importância que o texto tem não será possível se a escola insistir em utilizá-lo apenas como pretexto para outros fins.

A receita não poderia ser mais simples: o objetivo da leitura é apenas entender aquilo que se está lendo. O grande problema é que, muitas vezes, o aluno não consegue perceber o propósito de ler. É preciso que se valorize a leitura em si, até porque "ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura". (KATO, 2007, p. 64).

CRIANDO ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA

Mas, afinal de contas, o que a instituição escolar pode fazer para contribuir de forma relevante para o processo de formação de leitores e escritores críticos e reflexivos em uma época em que o texto está presente em absolutamente todos os lugares?

> Para ler e escrever, por mais óbvio que pareça, é preciso *ler e escrever*, e não, como sempre se acreditou, decorar toda uma nomenclatura gramatical numerosa, confusa e frequentemente contraditória, nem fazer análise sintática e morfológica de frases soltas, artificiais, irrelevantes, muitas vezes ridículas, práticas que não contribuem em nada para a verdadeira *educação linguística* dos cidadãos. (BAGNO, 2015, p. 14-15, grifos do autor)

Paralelamente ao desenvolvimento das ferramentas linguísticas que valorizem atividades de inferenciação e de reconhecimento dos aspectos globais do texto, é imprescindível que escola estimule em seus alunos o hábito da leitura prazerosa.

O professor de língua materna deve ter sensibilidade para compreender que "ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas." (BRASIL, 1998, p. 71,72). Sendo assim, devem ser criados momentos em que a leitura de um texto não tenha propósitos meramente conteudistas, como a explicação de fenômenos gramaticais ou a resolução de algumas tarefas.

É importante que os alunos envolvidos nestas atividades de leitura estejam conscientes da importância destes momentos, pois muitas vezes a ausência de um questionário com exercícios relacionados ao texto que está sendo lido faz com que pensem equivocadamente que não estão estudando ou aprendendo qualquer coisa.

Ainda sobre essa necessidade que a escola brasileira tem de criar estratégias didático-pedagógicas que sejam capazes de fomentar o prazer pela leitura desinteressada, concordamos que "en todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacio programados para el leer por l e e r, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer". (SOLÉ, 1995, p. 4)

Sempre que possível, a escola deve procurar envolver a família dos alunos neste processo de estímulo contínuo ao hábito de leitura. Até porque essa criança que está aprendendo ou aperfeiçoando sua capacidade de ler passa muito mais tempo em casa do que na sala de aula.

Um dos grandes desafios enfrentados pelo professor de língua materna interessado na formação de leitores é justamente fazer com que esse aluno sinta-se motivado a, rompendo com os limites dos muros da escola, continuar suas leituras em casa.

Para isso, como já exposto, é imprescindível que esse "leitor em formação" compreenda que uma atividade de leitura que não tenha uma folha de exercícios ou outra espécie de cobrança do conteúdo que foi lido também é importante para sua formação. Até porque, se o ato de ler for confundido com tarefa escolar, provavelmente essas atividades de leitura ficarão restritas a sala de aula.

É preciso que se compreenda que, caso a escola queira de fato desenvolver um projeto de leitura realmente eficaz com seus alunos, é imprescindível que faça com que estes estejam conscientes da importância do ato de ler e dos propósitos fundamentais que se pretende alcançar ao final deste trabalho com o texto que eles estarão realizando.

Assim sendo, cabe à instituição escolar criar meios diversos para incentivar o jovem para o trabalho com o texto. Até porque a motivação para um bom desempenho nas atividades realizadas em sala de aula é algo fundamental. Acerca deste trabalho motivacional que deve ser constantemente realizado pela escola, concordamos com a autora quando esta afirma que: "levando isso para sala de aula percebemos que o aluno só adquire conhecimento na medida em que ele é motivado e que se posiciona de modo ativo diante do conteúdo, pois sem vontade nem iniciativa para desvendar ou descobrir, não há conhecimento" (BESSA, 2008, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que discutimos ao longo do artigo, concluímos que a instituição escolar não pode se eximir da responsabilidade de proporcionar aos seus alunos a oportunidade de vivenciar uma experiência realmente significativa de leitura. Para isso, não se pode confundir a leitura com decodificação de signos linguísticos ou classificação de elementos gramaticais presentes no texto.

Faz-se necessário ainda que sejam criadas atividades de leitura que valorizem o texto em seus aspectos semânticos globais e que permitam ao aluno o desenvolvimento de estratégias de inferenciação, a fim de que possa estabelecer relações entre a informação encontrada no texto com os seus próprios conhecimentos prévios.

Somente através deste trabalho de redescoberta do texto na sala de aula é que podemos esperar que o processo de formação de alunos-leitores seja bem-sucedido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*: ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BESSA, Valéria da Hora. *Teorias da aprendizagem*. Curitiba: Iesde Brasil, 2008.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Catia Regina. *A construção da leitura e da escrita*: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

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

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever*. Tradução de Carla Valduga. Porto Alegre: Artmed, 1996.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica*: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOLÉ, Isabel. El placer de leer. *Lectura y Vida*, ano 16, n. 3, 1995.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA APLICADAS EM TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

Aline C. Cruz e Lima (UERJ)
Danielle Ferreira Martins Bastos (UERJ)

INTRODUÇÃO

É possível perceber que há muito a se fazer no que se refere ao ensino de leitura e escrita no país, haja vista os resultados que o Brasil vem alcançando em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), cujo objetivo é avaliar os conhecimentos em determinadas áreas, entre elas a proficiência em leitura em alunos de quinze anos em vários países.

Segundo o sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil alcançou, em 2012, resultados melhores se comparados aos de 2003. Entretanto, o desempenho do país em relação aos outros participantes é vergonhoso, dado que figuramos nas últimas classificações tanto em leitura quanto em matemática e ciências. Entre os 65 países participantes, nos encontramos entre as piores posições (entre 57ª a 60ª em matemática e em ciências e entre 54ª a 56ª em leitura).

Deparamo-nos com o retrato dessa deficiência nas escolas de todo o país, em que, frequentemente, observamos professores de todas as áreas reclamando da apatia e dificuldade dos alunos em ler e, sobretudo, em entender um texto. Sendo a leitura e a escrita formas de comunicação que interligam o homem à cultura letrada, torna-se primordial encontrar estratégias pedagógicas adequadas e eficazes para a efetiva aprendizagem, pois a construção de conhecimento dos indivíduos na escola, na vida profissional ou na participação da sociedade dependerá de sua proficiência em leitura e em escrita, já que vivemos em uma sociedade essencialmente letrada, na qual ler e escrever são comportamentos socioculturais

extremamente valorizados e importantes por serem competências indispensáveis ao desenvolvimento pleno do indivíduo com o intuito de torná-lo cidadão.

Com o propósito de melhorar a competência leitora dos estudantes, Cyntia Girotto e Renata Souza (2010) propõem o ensino das estratégias de compreensão de leitura, cujo intuito é provocar no leitor o aumento de seu interesse e envolvimento na leitura, facilitando, assim, a apreensão do texto lido. Para as autoras, o ensino de leitura torna-se mais eficaz à medida que oportuniza ao aluno a possibilidade de interagir com o texto, promovendo o letramento ativo, fazendo com que os leitores/alunos possam externar seus pensamentos por meios diversos, tais quais: ler, escrever, falar, ouvir. O enlace entre a tríade texto/professor/aluno tornará a aula mais atraente e fará com que o aluno se interesse pelo texto, uma vez que sua voz será ouvida. Dar oportunidade de conhecer a bagagem cultural que o aluno carrega é uma excelente estratégia para proporcionar a ele a construção do sentido do texto de forma dinâmica.

O aluno não pode ser visto como inerte diante do texto, comportando-se como mero consumidor passivo, nem o professor pode impor-se como o **único dono do saber**. É fundamental, por conseguinte, que professor e aluno trabalhem de forma conjunta as estratégias de compreensão leitora que, segundo Girotto e Souza (2010), podem ser um recurso eficaz a fim de que o trabalho com a leitura não seja uma atividade rejeitada pelo aluno, mas uma fonte de prazer e estímulo para o conhecimento.

O ENSINO DE LEITURA E A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O ensino de leitura na escola tem-se mostrado demasiadamente artificial devido à falta de autenticidade quanto aos propósitos de leitura. O ponto crítico dessa questão é que, como temos observado em nossa prática pedagógica, o educando muitas vezes sai da escola incapaz de compreender a leitura e a escrita como ferramentas imprescindíveis à participação e/ou intervenção em sua vida social.

Tal situação explica-se pelo fato de o ensino de leitura e escrita aparecer desvinculado das experiências discursivas cotidianas do aluno. Conforme Kleiman,

> [...] o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe (2011, p. 30).

A autora aponta, portanto, que as práticas adotadas pela escola não contribuem para resultados satisfatórios favorecedores do progresso do aluno quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita como ferramentas para a inserção no mundo e instrumentos necessários para articular todas as áreas do conhecimento. Ao longo de toda a trajetória na educação básica, as práticas adotadas para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita estão ancoradas em atividades que não exigem reflexão, questionamento ou uma postura crítica do educando, ao contrário, as tarefas são fundamentadas em exercícios que exigem cópia do texto lido com respostas previstas pelo professor ou pelo manual didático adotado. O objetivo quase exclusivo desses exercícios é responder a questionários, preencher fichas de leitura, produzir resumos, entre outras atividades que veem a leitura apenas como decodificação.

Em *O texto na sala de aula* somos alertados para o fato de que "na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos" (GERALDI, 2011, p. 90). A leitura trabalhada na escola

mostra-se, pois, simulada, uma vez que o aluno não consegue identificar motivos que o seduzem a não ser a leitura por imposição do docente, cuja finalidade geralmente é avaliativa, a fim de responder a questões previamente formuladas, artifício que facilita o controle exercido pelo professor e anula a leitura como forma de prazer, de fruição estética ou de promoção efetiva da aprendizagem. É consenso entre os profissionais envolvidos na educação que reduzir a leitura a exercícios que demandam aos alunos a simples coleta de informações superficiais sobre o texto não irá transformá-los nos **tão almejado**s leitores proficientes aptos a usar a língua nas situações sociais em que ela lhes **é** exigida.

É necessário que a leitura na escola esteja atrelada a um propósito, seja trabalhada de forma menos simplificada e superficial, porém é preciso que esteja fundamentada em critérios objetivos, voltados para atender às demandas sociais com as quais o aluno vai se deparar quando estiver vivendo plena e autonomamente em sociedade. Assim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio destaca-se o propósito de preparar o estudante para confrontar opiniões e pontos de vista, tomando o cuidado de não impor uma única resposta: "O confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo." (BRASIL, 2000, p. 9). Essa prática torna o aluno mais crítico e reflexivo, capaz de divulgar suas ideias com fluência, objetividade e coerência, além de respeitar e compreender o discurso do outro.

A fim de nortear a proposta teórico-metodológica defendida neste trabalho, buscamos algumas definições de leitura ancoradas na perspectiva interativa que defende, segundo Solé (1998),

> [...] que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao

> texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Assim sendo, cabe ao professor buscar finalidades para as práticas de leitura, suscitando as estratégias que as compõem a fim de que o aluno se interesse e sinta a necessidade dessa atividade em sala de aula, já que o trabalho com as estratégias propõe ao estudante ser sujeito ativo na construção do conhecimento, estimulando-o a perguntar, a questionar, a discutir. São práticas frequentemente negadas, pois a cultura do silêncio, há muito arraigada nas atividades escolares, prevê pouca ou nenhuma participação do aluno, que é visto muitas vezes como "tabula rasa", aquele que chega à escola sem conhecimentos prévios e deverá moldar-se ao que diz o professor, ao livro didático ou aos escritores com que tiver contato. A voz do aluno não é ouvida, e a supremacia da verdade repousa na voz do professor ou do autor do texto lido.

Com o propósito de reordenar esse modelo pedagógico no ensino de leitura, Girotto e Souza (2010) preconizam o ensino colaborativo, que visa o aluno como sujeito ativo, como aquele que pergunta, que questiona, que infere a partir de seus conhecimentos prévios. Segundo as autoras, dar voz ao aluno contribui para seu interesse e entusiasmo. O diálogo, quando estimulado em sala de aula, fará com que o aluno aprenda a construir o sentido do texto, melhorando, assim, sua competência leitora, pois quanto mais se lê mais se aprende. Nas palavras de Frank Smith,

> [...] os estudantes que l**ê**em mais também tendiam a apresentar vocabulários maiores, melhores "habilidades de compreensão", e em geral desempenhavam melhor em uma gama de assuntos acadêmicos. Em outras palavras, **a leitura torna as pessoas mais espertas**.

> [...] é somente através da leitura que qualquer pessoa pode aprender a escrever. A única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura (1991, p. 212, grifo nosso).

Considerando a importância da leitura para além das questões escolares, a proposta de aplicação das estratégias de leitura de Girotto e Souza será fundamental para o desenvolvimento da competência leitora a partir da apropriação das estratégias, transformando o discente no almejado leitor autônomo, que, na definição de Solé, são

> [...] leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (1998, p. 72).

O ensino colaborativo é fundamental à formação do leitor autônomo. O professor deve planejar as aulas de leitura a fim de incutir no aluno a apropriação da prática das estratégias, fazendo com que o discente aos poucos vá ganhando experiências de leitura cada vez mais complexas e torne-se um leitor proficiente. As estratégias, quando usadas na aula de leitura literária, aumentam o interesse do estudante pela leitura e consequentemente ampliam seu entendimento e conhecimentos, estimulando-o a estabelecer conexões com suas informações prévias, constituindo, por conseguinte, a aprendizagem.

A escola é a principal agência de letramento responsável pela aquisição e desenvolvimento da leitura, sobretudo dos textos clássicos. Entretanto, observamos que muitos alunos chegam ao ensino médio com sérias dificuldades, evidenciando a má formação leitora desde o ensino fundamental e que se salienta na etapa subsequente. Muitos

discentes manifestam intensa repulsa aos textos literários, taxando-os como desinteressantes, difíceis, extensos, entre outras características negativas. Várias são as respostas que poderiam justificar essa repugnância ao ensino da leitura literária na escola, como: a má formação do professor aliada a estratégias equivocadas de leitura; a falta de uma proposta metodológica adequada, que não considere a leitura em seus aspectos funcionais; a ênfase em um ensino de literatura que privilegia tão somente os períodos literários e a utilização, muitas vezes, apenas de fragmentos do texto literário. Todos esses equívocos contribuem para a resistência do aluno ao ensino da leitura dos clássicos literários na escola, visto que o professor não instrui o leitor/aluno para o caráter artístico e todas as peculiaridades estilísticas, culturais e sociais que emergem desse tipo de texto.

Acreditamos que fomentar o gosto pelo texto literário despertará no aluno seu potencial crítico e reflexivo, promovendo o prazer e o refinamento estético que esses textos oferecem.

Nas palavras de Irandé Antunes (2007), "muita coisa haverá de mudar na escola se a dimensão mais ampla e mais funcional da linguagem for, de fato, o centro do ensino de línguas" (ANTUNES, 2007, p. 146). A autora continua afirmando que, "se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra, enfim!" (ANTUNES, 2007, p. 152). É competência da escola, assim, criar condições para que o aluno tenha oportunidade de empregar o conhecimento adquirido na instituição escolar como instrumento que possibilite sua integração a um universo discursivo capaz de fazê-lo assumir uma postura crítica frente a todas as questões que envolvem seu entorno, realizando, por fim, a conexão entre o conhecimento sistemático e suas práticas habituais para que as aulas que envolvam atividades de leitura não sejam rotuladas como enfadonhas ou desnecessárias.

Conforme Kleiman (2011), "quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido" (KLEIMAN, 2011, p. 35). O uso social da leitura é ignorado nos trabalhos escolares, as leituras feitas no livro didático e as atividades propostas são superficiais e se reduzem apenas à decodificação do código escrito, caminhando na contramão das propostas elencadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio, que asseguram que "o distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas" (BRASIL, 2000, p. 22).

O texto em sala de aula serve, desse modo, de material para o aluno confrontar seu mundo interior com a realidade ali representada; é um processo cognitivo que vai além da decodificação das palavras no papel, pois, a partir da manifestação verbal, emergem atuações socioculturais e interacionais formadoras de sentido, que pode não ser único.

Fica claro, assim, que a leitura literária é um processo de interação contínuo e de formação leitora nos moldes do letramento, em que o texto transforma o leitor e o leitor transforma o mundo à sua volta. E o letramento literário deve ocorrer na escola, pois "para a maioria, o único lugar onde o encontro com o livro pode acontecer é a escola, com a intermediação do professor" (CADEMARTORI, 2012, p. 90).

É importante ressaltar que, nesse processo, o professor é figura essencial a capacitar os estudantes à leitura proficiente, desenvolvendo suas competências linguística e textual. Cabe ao professor, então, despertar o interesse do aluno a partir das estratégias de leitura aqui comentadas, cumprindo seu papel formador, ainda que não lhe esteja garantido que a totalidade dos discentes será atingida pelo gosto da leitura literária. Esse papel é exercido pelo próprio texto: "O que pode provocar a adesão e o despertar de sentidos múltiplos é a força textual, a sedução do relato, a literatura, enfim, esse mundo muito maior que o nosso bairro" (CADEMARTORI, 2012, p. 60).

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SUGESTÕES DE APLICAÇÃO

Diante desse quadro, consideramos que a aplicação das estratégias de leitura, propostas por Girotto eSouza (2010), nas aulas de leitura e de literatura no ensino médio irá contribuir sobremaneira para a formação de leitores aptos ao exercício efetivo da cidadania, ao conceber a leitura a partir de procedimentos que promovam aos alunos buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar, aplicando as estratégias. Essas estratégias desenvolvem habilidades que o levarão a um patamar de leitor proficiente, capaz de compreender qualquer leitura dentro de seu contexto, dando-lhe oportunidade de posicionar-se criticamente, formando, de fato, um ser pensante.

As estratégias de leitura, enquanto constituintes no procedimento de preparação para o entendimento pleno do texto, devem ser práticas rotineiras nas aulas de Literatura e Língua Portuguesa como um todo, a fim de contribuir para uma leitura independente, tendo como ponto central o aluno como sujeito ativo, encorajando-o a participar de forma atuante, privilegiando seus questionamentos, dúvidas, e, principalmente, a fim de atribuir sentidos ao que está sendo aprendido. Conforme objetivos elencados nos PCN+ para a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, “é muito diferente, portanto, a situação em que o aluno memoriza e reproduz dados (retenção de informação) daquela em que o estudante é orientado sistematicamente para compreender e dar sentido à informação obtida”(\BRASIL, 2002, p. 35). O ensino das estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio tem como objetivo promover o comprometimento do aluno, bem como aumentar seu encanto e interesse pela leitura dos clássicos na escola. Para isso, torna-se necessário que o leitor compreenda a leitura como um ato de composição de significados em que o entendimento é mantido ou construído à medida que os nossos pensamentos vão se sobrepondo aos do texto.

Considerando as estratégias utilizadas pelas referidas autoras, apropriamo-nos de algumas para aplicá-las em duas propostas, uma para aulas de Literatura e outra para aulas de Língua Portuguesa em geral, em turmas do ensino médio. A ideia da primeira delas é propor a análise de um romance de Aluísio Azevedo, *O cortiço*, cuja temática são as más condições de moradores de um cortiço no Rio de Janeiro no final do século XIX e como as pessoas do lugar iam-se modificando conforme o ambiente e as relações interpessoais. A escolha da obra se deve ao fato de muitos alunos gostarem da narrativa, além de ser uma referência de um clássico naturalista da literatura brasileira, bastante citado em materiais didáticos para a referida turma e exigido para ingressos em algumas universidades.

A primeira das estratégias escolhidas foram as **CONEXÕES** que articulamos acerca de determinados elementos da obra antes mesmo de começar a leitura. O uso dessa estratégia tem como objetivo levar o leitor/aluno a formular hipóteses, fazendo analogias com experiências vivenciadas ou conhecidas, seu lugar na sociedade e no mundo e as condições de moradia de si próprio e de outrem, considerando a obra escolhida. Outro dado que merece ser ressaltado é a possibilidade do aluno de relatar suas experiências pessoais, bem como ouvir as dos outros, construindo assim significados mais sólidos, sem, entretanto, deixar que o pensamento escape para áreas que não são afins ao texto. Agindo desse modo, acreditamos que o aluno, ao se deparar com uma história nova, certamente fará conexões com temas, personagens e enredos de histórias já lidas e/ou conhecidas. Um bom exercício mental para o estímulo da conexão **é** checar com o aluno, a partir das informações como capa, título, autor e ilustrações a seguinte frase: “isto me faz lembrar de...?”. Esta estratégia levará o aluno a fazer três tipos de conexões possíveis: texto para texto, em que o aluno poderá estabelecer relações entre textos, seja do mesmo gênero ou de gêneros diferentes; texto para leitor, quando há conexões do texto com episódios da vida do leitor; texto para o mundo, quando se estabelecem relações entre o texto e acontecimentos

mais globais (GIROTTO; SOUZA, 2010). Considerando as poucas aulas disponibilizadas para o professor de Língua Portuguesa, consideramos que uma aula de cinquenta minutos será suficiente para a aplicação dessa primeira estratégia aplicada no momento da pré-leitura.

A próxima estratégia que se pretende aplicar são as **INFERÊNCIAS**, que aparecem em todas as situações que vivenciamos e est**ão** relacionadas às informações que não são ditas ou explícitas no texto. Para se fazer uma inferência é necessário ativar os conhecimentos precedentes e atentar-se às pistas oferecidas pelo texto, observar as dicas compatíveis ao conhecimento prévio, criando, assim, um diálogo com o texto. A mediação do professor é essencial durante essa fase da leitura, a fim de mostrar ao aluno como concatenar as hipóteses feitas previamente com as informações contidas na obra para que as inferências sejam convenientes. No momento da leitura, os alunos confirmar**ão** ou não suas previsões feitas na pré-leitura (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Esperamos que o aluno perceba algumas questões abordadas por Azevedo, como as teses naturalistas defendidas por autores brasileiros no final do século XIX, sob influência de alguns escritores europeus, de que o meio, a raça e o momento histórico são determinantes no comportamento do indivíduo, além de outras questões muito atuais, como o comportamento das mulheres que viviam no cortiço, para ficarmos apenas nestes exemplos de possíveis inferências que, esperamos, os alunos possam fazer. A fim de se trabalhar com essa estratégia, sendo refém das poucas aulas disponíveis, pretendemos reservar quatro aulas para a verificação dessa oficina.

Dirigir-nos-emos a mais uma etapa da aplicação das estratégias, que são as **VISUALIZAÇÕES**, estratégia cognitiva que usamos para inferir significados, criando imagens mentais enquanto lemos. Esse recurso auxiliará os alunos/leitores a entenderem melhor o texto, concretizando-o mentalmente em imagens, sentidos sensoriais e sentimentos. A visualização faz com que

o leitor tenha mais recordação do que leu e, consequentemente, melhor rendimento nas avaliações. As imagens mentais são fundamentais, pois, para a compreensão (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Como não há ordem para a aplicação das estratégias, já que todas são utilizadas conjuntamente, essa oficina poderá acontecer em todas as fases: antes, durante e depois da leitura da obra escolhida. Esperamos que esse recurso seja aplicado em todas as etapas da leitura, já que as descrições presentes nesse gênero literário, e especificamente nessa obra, envolvem todos os cinco sentidos humanos, detalhes que se tornam suficientes para que façamos várias visualizações coerentes, tanto da caracterização dos personagens, quanto do lugar. Os alunos com habilidades artísticas para desenho poderiam, inclusive, concretizar as visualizações feitas em um trabalho adaptado em quadrinhos, por exemplo.

Prosseguindo com a proposta das estratégias nas aulas de Literatura, proporemos a **SUMARIZAÇÃO**, cujo objetivo é destacar as partes mais importantes da obra, a essência por meio da reflexão e da memória, tendo em vista os objetivos pretendidos. Conhecer a estrutura do gênero lido contribuirá, certamente, para a compreensão do texto e para se fazer a sumarização. Cabe ao professor, todavia, orientar o aluno a distinguir o que é relevante para ele e o que o texto aponta como informação mais importante. Para a aplicação dessa estratégia, pretendemos utilizar um quadro elaborado por Girotto e Souza (2010, p. 100-101), fazendo adaptações necessárias para a faixa etária trabalhada, com a intenção de guardar as informações não só para checagem do que foi aprendido, mas também para consultas posteriores, caso haja necessidade desse material para consulta antes de provas e/ou concursos.

Título do livro e autor: _____

1- Escreva algo que aprendeu sobre o assunto e que acha importante lembrar.

2- Escreva o que acha que o autor mais queria que aprendesse e lembrasse.

Como última etapa proposta para a finalização da oficina de leitura, faremos a **SÍNTESE**, momento em que os leitores devem relacionar a informação aprendida no texto com o próprio pensar, modelando-a, por conseguinte, com seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, eles podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levarão a novas conexões. Ao sintetizarem, acreditamos que acrescentarão informações novas aos seus conhecimentos prévios, selecionando o que é mais relevante, aumentando, assim, o entendimento. Girotto e Souza sustentam que "o docente deve estimular seus leitores a parar e pensar sobre o que leram, pois parar e pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e a monitorar o próprio entendimento" (2010, p. 104). Para aplicação dessa estratégia de compreensão, podemos elaborar um quadro, também proposto pelas autoras, que se divide em resumo e opinião pessoal. Essa atividade, que poderá ser feita em aula ou até mesmo em casa, servirá inclusive como avaliação, cobrada pela escola e até por alunos, já que muitos, quando sentem que não estão sendo avaliados, não dão atenção às atividades propostas.

A aplicação das estratégias de leitura para aulas de língua materna baseia-se em uma crônica bem representativa do gênero, contendo uma linguagem íntima, em um texto curto e de fácil leitura. "Progressão" (anexo) foi publicada no jornal *O Globo*, em 4 de maio de 2014. Nela, Verissimo (2014, grifos nossos) parte do cotidiano comum a qualquer pessoa, no cenário de uma consulta médica, mantendo o tom de familiaridade que a crônica possui para se aproximar do leitor e envolvê-lo com seu humor. Porém, sua finalidade é criticar o estado nervoso em que vivemos, compartilhada pelo escritor na busca de fazer com que suas angústias tenham eco no leitor. A partir de uma fina ironia, o cronista relata a progressão de uma doença e sua relação com as mazelas sociais. O professor deve aplicar, tanto na pré-leitura quanto no desenvolvimento

da interpretação do texto, as estratégias de leitura estabelecendo as CONEXÕES, as INFERÊNCIAS e as VISUALIZAÇÕES com os alunos. As etapas da SUMARIZAÇÃO e da SÍNTESE são feitas após várias leituras e exploração dos detalhes da crônica.

Elementos linguístico-discursivos vão formando o cenário cotidiano do enredo. A esposa leva o marido ao médico e estabelece um diálogo direto com este durante todo o texto. Observa-se também que o título está interligado não apenas à evolução da doença, percebida nas explicações do médico, como também aos detalhes das experiências por que o marido passou, relatadas pela esposa: "Ele chegou em casa, depois de esperar horas na fila de um banco, ser assaltado no ônibus, passar pelo supermercado sem poder comprar nada e começado a ver o 'Jornal Nacional'", sendo este último, o *Jornal Nacional*, um representante de noticiário televisivo em que são passadas informações sobre os problemas do país. Tais experiências cotidianas vão construindo o cenário da crítica velada, implícita, feita pelo autor, presente também na resposta do médico: "Nesta fase, o importante é ele ficar em isolamento, sem receber notícia de espécie alguma, principalmente do Brasil.". Podemos interpretar essa passagem como uma crítica em relação ao nosso país, onde só acontecem coisas péssimas, as quais agravariam o estado clínico do doente.

A progressão da crítica argumentativa, nas entrelinhas do texto do cronista, fica ainda mais sutil na fala seguinte do médico, na qual ele indica como amenizar o problema do paciente: "Fale com ele sobre a seleção, sobre como o Felipão parece estar acertando e como faremos bonito na Copa. E outras coisas boas. Só cuidando com a dosagem, para não parecer gozação. Os efeitos colaterais podem ser sérios.". Caso o leitor não perceba a sutileza da crítica nesse trecho, passará despercebida a colocação irônica do autor, pois a ironia só pode ser percebida no processo da leitura quando detectada no processo dialógico, comunicativo entre autor e leitor. Verissimo é capaz de fazer a crítica a partir do elogio irônico. O doente

tem seus sintomas agravados por um descuido do próprio médico ao dar uma notícia alarmante: “No Brasil, milhares de pessoas ficam tiririca todos os dias.”. Novamente o inusitado da situação provoca o riso, na medida em que aquele que deveria tratar o doente tem seus sintomas agravados por ele. Ao final da crônica, percebemos um retorno à ironia explícita, que aparece no momento em que o médico apresenta os mesmos sintomas do paciente ao descobrir que não tem a medicação necessária devido a cortes de verbas.

Reforçamos a necessidade da intervenção do professor de Língua Portuguesa para estabelecer a ligação entre o dito e o implícito na crônica, formando no aluno o leitor atento, perspicaz e capaz de conhecer essas sutilezas que o gênero em questão explora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que esta proposta, embora sucinta, possa trazer contribuições para o debate que frequentemente se trava em torno do ensino da leitura e que o uso das estratégias de leitura aqui abordadas para compreensão de textos literários possa contribuir para que os profissionais atuantes na área se sintam empenhados em promover espaço para a leitura, fazendo com que essas práticas sejam encaradas como atividades convidativas e prazerosas levadas por toda a vida como prática cotidiana.

Atrevemo-nos a dizer que os professores de todas as áreas têm consciência de que o trabalho com a leitura é fundamental na formação de um aluno autônomo, capaz de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, conforme objetivos estabelecidos pelos documentos que orientam os professores a buscarem metodologias mais adequadas e eficazes, como os PCN. A responsabilidade de todo professor, independente da área, seria dar suporte ao aluno, fazendo-o ler com total proficiência conteúdos relativos a todas as áreas de conhecimento, despertando, desse modo, a autonomia leitora, posicionando-se, interagindo diante do texto

lido, suscitando leituras prévias que podem complementar o conteúdo estudado. Cabe à escola promover no aluno a formação de um leitor apto a ler todo tipo de texto, a fim de que ele perceba a importância social e pessoal da leitura, utilizando-a em suas atividades práticas até como fonte de fruição estética.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ ensino m*édio *– orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Setec, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/Setec, 2000.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura:* para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Prática da leitura na escola*. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (Org.). *Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2011.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VERISSIMO, Luis Fernando. Progressão. *Blog do Noblat* [*O Globo*], 4 maio 2014. Disponível em: <http://noblat.oglobo.globo.com/cronicas/noticia/2014/05/progressao-por-luis-fernando-verissimo-534725.html> Acesso em: 10 abr. 2015.

ANEXO

PROGRESSÃO

Luis Fernando Verissimo

— A senhora, quem é?

— A esposa, doutor.

— Muito bem. Conte-nos o que houve.

— Não sei, doutor. Ele chegou em casa, depois de esperar horas na fila de um banco, ser assaltado no ônibus, passar pelo supermercado sem poder comprar nada e começado a ver o "Jornal Nacional".

— E foi ficando vermelho. Entendi. Ele está cheio. Ou, para usar o termo científico, pê da cara.

— É grave, doutor?

— Se conseguirmos controlar a tempo, não. O perigo é ele passar para uma fase mais aguda, quando em vez de vermelho ficará fulo.

— Fulo?

— Uma cor indefinida, entre o vermelho e o roxo. Nesta fase, o importante é ele ficar em isolamento, sem receber notícia de espécie alguma, principalmente do Brasil.

— O que eu posso fazer, doutor?

— Fale com ele sobre a seleção, sobre como o Felipão parece estar acertando e como faremos bonito na Copa. E outras coisas boas. Só cuidando com a dosagem, para não parecer gozação. Os efeitos colaterais podem ser sérios.

— O que pode acontecer?

— O paciente ficar uma arara.

— Uma arara?

— É um fenômeno interessante. Botamos ele numa gaiola, até que passem os efeitos.

— Ele parece estar ficando cor-de-rosa.

— Ainda bem. Senão teríamos problemas. Nestes casos, a pessoa segue uma progressão. Fica em alas, depois vermelho ou pê da cara, depois fulo, depois uma arara e finalmente entra na fase terminal.

— Qual é?

— Fica tiririca.

— Meu Deus!

— No Brasil, milhares de pessoas ficam tiririca todos os dias.

— Doutor, acho que ele está tendo uma recaída!

— Enfermeira, uma injeção de otimismo, rápido.

— O otimismo acabou, doutor.

— O quê? Maldito corte de verbas!

— Doutor, o senhor está ficando vermelho!

A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIALÓGICA

Aline de Azevedo Gaignoux (UERJ)

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, atualmente, é pautado em dois eixos principais: leitura e escrita. Nessa visão, o principal objetivo das aulas de língua materna é capacitar o aluno a ler e escrever satisfatoriamente. Tal objetivo é consenso entre professores e pesquisadores da área. Não se discute a importância do trabalho com a leitura e a escrita na escola; a forma como esse trabalho deve se dar é, contudo, tema de diversas pesquisas e discussões acadêmicas. Se ensinar a ler é tarefa laboriosa, que exige estudo, planejamento e disposição, ensinar a escrever parece ser empreitada ainda maior.

É fato que a língua escrita é o código por meio do qual circula o conhecimento na escola e fora dela. Como lembra Vania Dutra (2012, p. 248), "a escola valoriza a língua escrita em detrimento de todo e qualquer código", uma vez que a maioria das atividades que se desenvolvem na sala de aula tem como eixo central a língua escrita. Ainda que o ato de escrever seja valorizado no espaço escolar, os procedimentos adotados estão muito distantes das atividades na vida em sociedade.

Nesse sentido, Dutra (2012, p. 248) observa que, na escola,

> lê-se para apreender o conteúdo específico das diferentes áreas do conhecimento, no livro didático ou em outros materiais trazidos pelo professor ou pesquisados pelos alunos; lê-se para responder a questões de exercícios ou de avaliações. Escreve-se para registrar conclusões acerca das diferentes aulas, para cumprir tarefas solicitadas no livro didático ou pelo professor, para construir textos que terão como único propósito a avaliação do professor.

Para que essa prática não seja o único foco do trabalho com a escrita na sala de aula, é preciso que a escola encare o texto escrito como forma de interação social, como instrumento de comunicação e ação dentro da sociedade. O trabalho pedagógico deve pautar-se, assim, em competências e habilidades necessárias para capacitar o estudante a escrever dentro e fora da escola.

Seguindo essa visão, defende-se, nesta pesquisa, que a escrita é um momento de interação entre escritor e leitor e requer competências e habilidades específicas para ser realizada. A produção do texto escrito é entendida como um processo em que ocorre um trabalho com/sobre a linguagem e que exige várias etapas até a produção final do texto.

Com base nessa concepção, acredita-se que, na escola, uma das etapas mais significativas desse processo é o momento da reescrita do texto pelo aluno a partir da correção do professor, mas não uma correção comum, e sim aquela que permite o diálogo entre o professor mediador e o aluno escrevente – uma correção, portanto, que pode ser denominada dialógica.

ESCRITA

Quando se fala na produção do texto escrito no espaço escolar, o primeiro ponto sobre o qual se deve refletir é a concepção de língua adotada. Toda prática pedagógica está pautada em algum posicionamento teórico assumido pelo professor, ainda que ele não se dê conta disso. Logo,

> o modo como o professor concebe a linguagem influenciará decisivamente o tratamento que dará ao conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa e o modo como irá avaliá-lo, e influenciará, inclusive, a decisão sobre o que deve ser objeto de ensino em suas aulas. (DUTRA, 2012, p. 255).

Desse modo, a concepção de língua e texto adotada influencia a forma como a produção do texto escrito é desenvolvida nas aulas. Em outras

palavras, subjaz uma concepção de linguagem e de texto ao modo pelo qual a escrita é entendida, praticada e ensinada na escola.

Um ensino que considere as funções sociais da língua e privilegie seu uso concebe a língua como instrumento para a interação social, e o texto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo. No texto, estão envolvidos diferentes componentes da linguagem, como a sintaxe, a morfologia, aspectos semântico-pragmáticos, além das relações entre indivíduos e a situação discursiva.

Nesse sentido,

> a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, "pensa" no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 31).

Nessa visão, a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, tampouco ao pensamento e às intenções do escritor, mas sim em relação à interação escritor-leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir seu objetivo sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Seguindo essa concepção, interacional (dialógica) da língua, Koch e Elias (2010) defendem que tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, sendo este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Dessa forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Por conseguinte, para Koch e Elias, a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias, tais como: ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; "balanceamento" entre informações explícitas e implícitas; entre informações "novas" e "dadas", levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

À vista disso, o sentido da escrita é produto da interação escritor-leitor, e não resultado apenas do uso do código, nem tão somente das intenções do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por isso, ser determinado a priori.

Em consonância com essa concepção de escrita, Dutra (2012, p. 248) afirma que

> produzir textos é uma prática de linguagem, uma atividade que se dá com base no princípio da interação. A partir disso, entendemos que a atividade de escrita envolve não só o próprio autor, mas um interlocutor e um conteúdo (mensagem) que precisa ser compreendido.

É imprescindível que o autor do texto mobilize uma gama de conhecimentos além do código especificamente a fim de que o objetivo comunicativo de seu texto seja alcançado pelo leitor. É preciso que outros conhecimentos referentes à língua, referentes ao gênero, ao mundo de uma forma geral e às diferentes situações de comunicação sejam mobilizados.

Para Gustavo Bernardo (2010, p. 9),

> escrever implica reflexão crítica, e reflexão crítica, por sua vez, supõe exercício permanente de raciocínio filosófico. Não se trata de, no entanto, de substituir o ensino de gramática; a discussão gramatical também é filosófica e, diga-se de passagem, bastante abstrata. A gramática pode e deve ser trabalhada através de problematizações consequentes, desde que sua formalização não entre no currículo cedo demais, como costuma acontecer, levando os alunos a aprenderem que nunca vão aprender "aquilo".

Nessa linha de raciocínio, segundo Marcuschi (2008, p. 77),

> o que se pode afirmar com certa segurança é que a seqüência dos enunciados num texto não pode ser aleatória sob o ponto de vista lingüístico, discursivo ou cognitivo. Isto equivale dizer que se, por um lado, as operações tipicamente lingüísticas como a sintaxe, a morfologia e a fonologia são imprescindíveis e inevitáveis, a análise textual não deve parar nesses aspectos, pois até eles mesmos podem ser comandados por orientações discursivas, como no caso de muitas anáforas e até mesmo de certas concordâncias sintáticas.

Dessa forma, na visão proposta por Marcuschi, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem. O autor compara a produção textual com um jogo coletivo, na medida em que não se trata de uma atividade unilateral, ao contrário, envolve decisões conjuntas; caracteriza, assim, de maneira bastante essencial, a produção textual como atividade sociointerativa.

A escrita, nessa perspectiva, é concebida como uma prática dialógica e interativa, em que o produtor do texto recorre a diversos recursos

para alcançar o seu objetivo comunicativo. Escritor e leitor são, pois, participantes do evento comunicativo, também conhecido como texto.

Definir a concepção de língua e, consequentemente, de escrita que será adotada nas aulas de Língua Portuguesa é, de fato, o primeiro passo. Entretanto, há ainda uma grande questão a ser esclarecida: quais fatores propiciam o desenvolvimento da escrita a fim de que ela ocorra de forma satisfatória? Há, por exemplo, uma crença instaurada de que quem lê muito escreve bem. Como lembra Bernardo, a relação entre escrever e ler vem sendo posta como mecânica, de ligação direta, levando à ideia de que uma pessoa que leia muito necessariamente escreve bem, o que parece ser uma ideia falsa.

Para o autor, ler muito não leva a escrever; pode, sim, levar a ler bem, o que, obviamente, será muito importante para a vida do indivíduo, escolar e social, uma vez que só age efetivamente em sociedade aquele que se informa, que busca conhecimento, e a leitura, com certeza, é um dos melhores meios para isso. Nas palavras de Bernardo (2010, p. 30):

> ler não é condição para escrever, mas sim munição para viver, e para escrever também. A atitude de ler é metonímia da vontade de entender o mundo. A atitude de escrever, por sua vez, é metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo. Se me contra-argumentarem afirmando não existirem escritores sem leitura, concordarei com a evidência e discordarei dessa lógica. De fato, não deve haver escritor que não leia, porque não há aquele que transforme o mundo sem entender o que se lhe oferece. Entretanto, a recíproca não é verdadeira. Há os que leem muito e entendem muito, mas nunca escreveram nada. Quem escreve, então, sem dúvida lê. Mas quem lê, na dúvida, lê mais um pouco – e não escreve.

Jauranice Cavalcanti (2010) entende a influência da leitura na produção escrita de forma semelhante. Para a autora, ser um bom leitor

não significa ser igualmente um bom produtor de textos. Como lembra, ainda que sejam interligadas, leitura e escrita são práticas diferentes, que demandam o desenvolvimento de habilidades distintas. Isso não significa dizer que a leitura não é importante, mas sim que a produção escrita exige outras habilidades além da leitura.

Cavalcanti ressalta que a correção gramatical e o hábito da leitura não são condições suficientes para escrever textos bem. Na visão da autora, escrever, por não se dar no vazio, mas ser uma atividade interativa, de encontro de sujeitos, demanda uma série de decisões que precisam ser tomadas por aquele que pretende produzir um texto escrito, tais como o gênero a ser escolhido, o argumento que surtiria o efeito pretendido, o que o texto pode explicitar ou sugerir etc.

Sobre a questão do texto bem ou mal escrito, Cavalcanti (2010, p. 91) observa que

> não podemos esquecer também de que ler um texto e considerá-lo bem escrito é uma avaliação que decorre de uma série de fatores. Isso porque a noção de *escrever bem* não é imutável ou mesmo "tranquila", varia de acordo com épocas e gostos, sejam individuais ou de grupos sociais. De acordo com o domínio considerado, a correção linguística ou sua organização geral, pode-se avaliar de forma positiva ou negativa o mesmo texto.

A observação acima corrobora a importância de levar-se em conta o conceito de gêneros textuais nas práticas de produção de texto. O que é qualidade em um gênero pode ser defeito em outro – marcas de oralidade em um e-mail de trabalho não são bem-vindas, já em um texto de cordel são esperadas e aceitas. O trabalho com os gêneros permite observar questões como mudanças em relação a temas abordados, composição e estilo dos textos, explicáveis pelas alterações que ocorrem nas esferas sociais onde são produzidos e circulam os gêneros.

Se a produção do texto escrito é vista como um momento de interação, as atividades de escrita só podem ser desenvolvidas com base em um gênero textual, uma vez que "uma das ideias centrais presentes nas teorias variadas sobre comunicação é que nos comunicamos por meio de algum gênero" (SANTOS, 2013, p. 102). Daí a importância que a noção de gênero textual assume no trato sociointerativo da produção linguística.

Na escola, a unidade básica da análise linguística é o texto, entendido como possibilidade realizada a partir do potencial total de significados da língua.

Conceber a produção escrita como um instrumento de comunicação, como prática social e forma de interação implica considerar a relação interpessoal estabelecida por meio do texto, o contexto em que ele foi produzido, a situação específica de comunicação em que ele surgiu, o gênero a que pertence e a intenção de quem o produziu. Dessa forma, a escrita pode ser entendida como "um processo cognitivo interno desenvolvido pelo sujeito em função de necessidades de uma dada situação discursiva" (PASSARELLI, 2012, p. 64), o que indica que o produto textual tem de estar de acordo com as convenções sociais e discursivas do contexto de circulação.

As concepções defendidas acima caminham ao lado de práticas pedagógicas que enxergam a produção textual numa visão interacionista, o que implica considerar a escrita como momento de interação entre escritor-leitor. A produção de um texto escrito é, pois, um trabalho com/sobre a linguagem, que envolve competências e habilidades específicas. Escrever, nessa visão, é um processo, que está relacionado a diversos fatores, dentre os quais é possível destacar, em especial, o gênero escolhido e as condições de produção. Porém, se escrever é um processo, deve envolver etapas até a produção final do texto.

Quais etapas são importantes para que o aluno produza um texto escrito?

A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NA SALA DE AULA

Considerar o texto escrito como um processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma, ou seja, descobrir o que acontece durante todo o ato da produção escrita e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final.

De acordo com Dutra (2012, p. 264), as habilidades de leitura e de escrita, "por serem básicas para o desenvolvimento de todas as demais atividades intelectuais", exigem certas atividades diárias com os alunos de todos os anos. Entre tais práticas, estão, primordialmente, a leitura e a escrita feitas pelos próprios alunos, pelo professor para os alunos e com eles e as atividades de análise e reflexão sobre a língua – que propiciarão o pensar sobre as escolhas que a língua oferece para a construção do sentido que se deseja.

Segundo Dutra (2012, p. 264),

> é preciso desenvolver nos alunos o chamado *comportamento escritor* – ao lado do *comportamento leitor* –, algo que se conquista por meio da familiarização com os textos e com a prática da escrita de diferentes gêneros. Planejar o que se vai dizer, textualizar a intenção que se tem, revisar mais de uma vez a escrita são comportamentos do escritor que a escola precisa desenvolver. Tais comportamentos são etapas de que depende o sucesso da escrita de nossos alunos, pelo qual nós, professores, somos diretamente responsáveis.

E o papel do professor nesse processo não está apenas em sua atuação em sala de aula, vai além disso, como defende Bernardo (2010, p. 11-12):

> Da mesma forma, poderíamos facilmente jogar no lixo todos os métodos de educação, dos mais antigos aos mais modernos, se pudéssemos ficar apenas com o velho e bom método do exemplo. Ensina a ler não quem cobra mil leituras ou usa técnicas sofisticadas de motivação, mas sim aquele que dá o exemplo e lê sempre, sempre

> falando para seus alunos, empolgado, do que está lendo. Ensina a escrever não quem exige duas redações por semana mas sim aquele que dá o exemplo e mostra que escreve e reescreve continuamente as suas ideias.

Como já foi dito, a escrita é um processo que envolve o trabalho com/sobre a linguagem. Nesse trabalho, a etapa da reescrita é de fundamental importância, pois sem voltar ao texto, como é possível fazer ajustes, enriquecê-lo?

Dessa forma, acredita-se que a reescrita do texto é uma das etapas mais significativas do processo. É nesse momento que o produtor avalia o texto produzido, analisando sua adequação e eficácia. Para Cavalcanti (2010), nessa etapa, indispensável ao processo de escrita, o escrevente ocupa a posição de leitor, avaliando o que é necessário eliminar, acrescentar, modificar etc. A autora (2010, p. 168) defende que talvez seja essa prática, "a de se voltar sobre o texto produzido a fim de adequá-lo/aprimorá-lo, fundamental no processo de aquisição de escrita, a grande lacuna das aulas de Língua Portuguesa".

É preciso, pois, ressignificar o ensino da escrita pela intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de texto. Assim, a mediação do professor torna-se ainda mais relevante no processo. Para tal, é necessário o diálogo entre o docente e o estudante, sendo o texto do aluno "ponto de partida e de chegada" (GERALDI, 1997) para as aulas de produção textual.

Nesse sentido, defende-se que o texto do estudante deve ser corrigido verdadeiramente, isto é, o professor precisa colocar-se como leitor dos seus estudantes, efetuando para tal uma correção que se pode chamar de dialógica.

O ideal seria que as produções dos alunos tivessem sempre um leitor real, condições de produção reais. Na escola, todavia, nem sempre isso é viável ou possível. Ainda que o professor crie situações reais de escrita

para sua turma – como jornal escolar, carta do leitor para jornais da cidade, mural da escola – em algum momento, a escrita será realizada apenas como simulação. Para minimizar essa situação, concebendo o texto como um local de interação entre escritor e leitor, o professor pode e deve assumir a posição de leitor dos seus alunos, dialogando com eles a partir de suas produções.

A leitura dos textos dos estudantes não pode, contudo, pautar-se apenas na procura de erros ortográficos e de concordância. Ela precisa ir além, abordando aspectos de coesão, coerência, adequação em função do objetivo comunicativo, do leitor pretendido, do contexto de produção, ou seja, aspectos relacionados ao gênero textual escolhido. A proposta de revisão do texto deve ser pautada em todos esses critérios.

Como ressalta Bernardo, não adianta, por exemplo, o professor colocar nas redações que "falta desenvolvimento" sem explicar como fazê-lo:

> Comumente, não falta desenvolver a ideia para a frente, mas sim explicar como ela se formou lá de trás, quer dizer, falta explicar o princípio. Falta olhar, novamente, o rabinho da ideia, relendo a si mesmo e a seu pensamento para deixá-lo bastante claro e convincente para o leitor. (2010. p. 11).

Acredita-se que a correção dialógica – na qual o professor lê a produção dos discentes, acrescenta sugestões de reescrita e apresenta reflexões sobre a forma como o aluno desenvolveu sua ideia – pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

É importante o estudante perceber que escrever exige planejamento e trabalho árduo: é preciso reler o que escreveu, mudar, rasgar, escrever de novo, melhorar, consertar, enfim, reescrever sempre, até chegar a uma versão (nem sempre) final. Bernardo (2010, p. 38) acredita que

> no ato da redação, [...] a luta se faz no rasgo. Hein? Pois é, no rasgo. Assim como qualquer criança aprende a

> falar por imitação, aprendemos a escrever por imitação também. Inicialmente, chupando os modelos lidos aqui e acolá, até dominarmos os códigos da escrita o suficiente para transgredi-los, superando os modelos. Quem começa a escrever primeiro põe no papel o que já leu, mais ou menos como estava lá. Depois vai combinando as ideias e as palavras de forma nova, pessoal, passando a constituir o seu próprio texto num novo modelo para os outros. Que, por sua vez, deverá ser imitado até poder ser transgredido e superado.

O autor defende ainda o planejamento do texto, isto é, o velho e bom rascunho:

> Obviamente defendo o rascunho. Não acredito na inspiração. Acredito no esforço múltiplo de uma pessoa, que faz e desconfia do que faz, refaz, e desconfia do que refez, até esgotar aquele movimento numa obra, num produto, de modo a partir para outros que devem ser feitos e refeitos. Para a redação, este esforço tem seu ponto no rasgar. Não, é claro, no rasgar desiludido que abandone o ato. Sim no rasgar ansioso e ativo, que instante contínuo reescreve. (BERNARDO, 2010, p. 39).

Desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente, uma vez que é preciso reler o que se escreveu, cumprindo o papel do leitor, para verificar se o objetivo comunicativo pretendido se realizou.

O ato de escrever, na medida em que é um processo, exige etapas importantes, como o planejamento e a reescrita. Na escola, cabe ao professor mediar tais etapas. A correção dialógica aliada à prática da reescritura do texto parece ser, por conseguinte, excelente forma de contribuição para o desenvolvimento efetivo do aluno como escritor.

SUGESTÃO DIDÁTICA DE ETAPAS PARA PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA

A seguir será apresentada uma proposta de roteiro para orientar as aulas de produção de textos escritos. Essa proposta pode ser usada com qualquer gênero textual, cabe ao professor, se preciso, acrescentar etapas para algum gênero específico.

É importante que qualquer proposta de produção textual esteja inserida em um eixo temático maior já bastante analisado e debatido pela turma. Podem ser utilizados textos, vídeos, propagandas veiculadas nos meios de comunicação, situações que gerem debate para que haja troca de opiniões, atividades que estimulem o envolvimento do grupo em torno do tema.

As etapas apresentadas devem ser desenvolvidas ao longo de diversas aulas, não podem acontecer, de forma alguma, em uma única aula.

Etapas de produção de texto escrito:

Preparação:

1) leitura de textos do gênero escolhido para a produção;

2) discussão e análise das características do gênero escolhido, levando em conta diferentes aspectos, em especial: seleção lexical, aspectos linguísticos relevantes, marcas características encontradas na estrutura, intenção do produtor, escolha do interlocutor, contexto de produção;

3) comparar as marcas do gênero analisado com as de outros textos já trabalhados com os alunos;

4) planejamento do texto – elaborar um roteiro e colocar no quadro para guiar a produção do aluno.

Escrita do texto:

1) rascunho – primeira versão do texto. Após a escrita, o aluno deve realizar a revisão do que escreveu. Além da própria revisão, pode recorrer a um colega da sala também;

2) escrita do texto após a própria revisão – essa versão será entregue ao professor, que efetuará correção dialógica; as observações e sugestões serão anotadas no texto do aluno;

3) entrega da primeira versão ao professor. Com as sugestões e observações em mãos, o aluno realizará a reescritura do texto, versão final.

Se a produção textual for avaliada com nota, apenas a versão final (reescrita após a primeira correção do professor) deve ser utilizada.

É importante lembrar que a máxima "quantidade não é qualidade" se aplica perfeitamente nas aulas de produção de texto escrito. Não adianta pedir que os alunos escrevam dez redações se os processos necessários para escrita de um texto não forem contemplados e devidamente trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua. O discurso escrito, por sua vez, é um dos modos de organizar e articular o pensamento, além de ser forma valiosa de agir na sociedade.

Este artigo defende que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um propósito. A partir do seu objetivo comunicativo e das condições de produção apresentadas, o escritor elabora um projeto de dizer e desenvolve-o, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, sua produção.

A escrita é, por conseguinte, um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.

Nesse sentido, a produção de textos na escola deve ser uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, é papel da escola criar situações propícias para que o aluno aprenda a escrever satisfatoriamente seus textos.

Com as reflexões aqui desenvolvidas e as propostas didáticas apresentadas, o presente artigo pretende contribuir para as aulas de produção do texto escrito de modo que o professor passe a encarar o ato de escrever como um processo que exige competências e habilidades específicas. Nesse processo, a correção dialógica e a reescritura do texto parecem ser poderosas aliadas para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Por ser um artigo de poucas páginas, as questões aqui discutidas não possibilitam um estudo exaustivo do assunto, o qual, com certeza, poderá ocorrer futuramente, já que a produção do texto escrito na escola aparenta ser, ainda, uma grande lacuna no ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

DUTRA, Vania L. R. Competências e habilidades para a produção de textos. In: SIMÕES, Darcília (Org.) *Língua portuguesa e ensino*: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

SANTOS, Leonor Wernec; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ANÁLISE DOS ENQUADRES INTERACIONAIS

Aline Salucci Nunes (FFP/UERJ)

INTRODUÇÃO

O objetivo geral do ensino de língua portuguesa apontado pelo principal documento oficial em vigor, os PCN, é fazer com que o aluno adquira de forma progressiva "uma competência em relação à linguagem que [o] possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado" (BRASIL, 1997, p. 33). Esse mesmo documento, no entanto, admite que a escola tem fracassado nessa empreitada quando afirma que "os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever" (p. 19).

O desejo de contribuir para a mudança desse quadro em minha sala de aula de Língua Portuguesa me fez repensar a prática docente e motivou investigação sobre como a compreensão pode ser construída na interação.

Portanto, este trabalho focaliza o processo de interpretação e a coconstrução de conhecimento a partir da utilização de estratégias de leitura em uma turma do quarto ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Itaboraí.

PARA ANTES DA LEITURA

A manutenção das práticas orais e as atividades de reflexão que antecedem a leitura são fundamentais para que o aluno consiga aprender a partir daquilo que ele já conhece. Kleiman (2013 [1989]) estabelece três tipos de conhecimento sem os quais a compreensão não é possível: o

conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Nos termos da autora,

> o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para se chegar ao momento da compreensão [...] O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo que poderia explicitar. (KLEIMAN, 2013 [1989], p. 30).

Nessa perspectiva, Solé (1998), ao apresentar suas estratégias para o ensino de leitura, afirma que cabe ao professor auxiliar o aluno a superar os desafios próprios dessa atividade. Segundo a autora, para compreender é preciso que haja motivação para a leitura, que se faça a revisão e a atualização do conhecimento prévio, se estabeleçam previsões sobre o texto e se formulem perguntas sobre ele.

Para o trabalho com o quarto ano, busquei inspiração nessa proposta. O momento denominado *roda de conversa*, que já fazia parte da rotina diária da turma, foi planejado com o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de participarem ativamente dos processos de produção de sentidos através da ativação de saberes já consolidados e da elaboração de hipóteses acerca da temática que seria abordada no texto.

PARA COMPREENDER O PROCESSO

A pesquisa de Gregory Bateson (2013 [1972]) acerca de enquadres demonstra que os significados das palavras por si sós não são suficientes para o entendimento dos enunciados comunicativos. O que acontece em uma situação comunicativa não pode ser compreendido considerando-se apenas os significados das palavras, é preciso ter em conta os sinais que indicam por que uma ação é entendida de um jeito e não de outro.

Esses sinais, denominados por John Gumperz (2013 [1982], p. 152) como pistas de contextualização, compreendem "todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais", ou seja, as pistas, que podem ser de natureza linguística, paralinguística, prosódica ou não verbal, são responsáveis por indicar que tipo de mensagem está acontecendo e como a mensagem deve ser interpretada.

É, portanto, o enquadre que determina como a mensagem deve ser entendida, isto é, "o enquadre formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação" (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 107).

O conceito de posicionamento instituído por Rom Harré e Luk van Langenhove (1999, p. 17) como "uma construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis ou relativamente determinadas como atos sociais e na qual os membros da conversa têm localizações específicas"[1] implica que o repertório de ações de uma pessoa é limitado pela posição que ocupa na situação discursiva. Desse modo, entende-se que os interagentes se posicionam e são posicionados tendo em vista sua situação na interação.

Neste estudo, a análise dos enquadres interacionais e dos posicionamentos assumidos por mim e pelos alunos busca compreender de que forma a situação vivenciada era entendida e, ainda, como as posições assumidas influenciavam na negociação dos enquadres e o modo como os enquadres e as pistas de contextualização percebidas por eles operavam na tarefa de compreensão.

CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2015 em uma sala de aula de língua portuguesa, em uma turma de quarto ano do ensino fundamental do turno vespertino. A unidade escolar da rede municipal de ensino, onde a pesquisa foi realizada, está

localizada a pouco mais de um quilômetro do centro da cidade de Itaboraí e atende a uma comunidade carente que também é afetada por questões de criminalidade e violência.

Os três primeiros anos do ensino fundamental correspondem a um único ciclo, com base no que prevê o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), e, a partir do quarto ano, os alunos passam a ter aulas com professores diferentes, de acordo com a disciplina.

A configuração espacial da sala de aula dessa escola segue o modelo tradicional, ou seja, as carteiras são posicionadas em fileiras de frente para o quadro branco; no entanto, durante as aulas de língua portuguesa, fazíamos um grande círculo ou pequenos grupos.

Os alunos da turma pesquisada tinham entre 8 e 11 anos de idade, e muitos eram oriundos de outros estados do país – visto que o município de Itaboraí sediaria um complexo petroquímico construído pelo governo federal, o que contribuiu para um aumento expressivo da população da cidade. Eu era a professora de português da turma. Sou natural de Itaboraí e resido em um bairro próximo à escola onde trabalho desde 2008.

Como a proposta desta pesquisa surgiu de uma reflexão sobre a minha prática docente e o meu objetivo era contribuir para uma mudança do cenário que se apresentava a mim, busquei desenvolver uma pesquisa-ação de caráter interpretativista, inspirada na etnografia, levando em conta o meu olhar sobre aquela realidade da qual fazia parte.

Entendendo a realidade como o construto do olhar do sujeito para o mundo, o que pretendo apresentar aqui é a minha versão sobre os fenômenos observados, visto que, quando da geração e da análise dos dados, considerei o meu ponto de vista sobre minha própria prática.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados em aula gravada em áudio, planejada para servir como intervenção, foram analisados verticalmente, considerando-se os

posicionamentos interacionais dos alunos produzidos no decorrer das atividades propostas

Após a transcrição dos dados – conforme o modelo Jefferson de transcrição –, analisei as sequências de falas inspirada pela análise da conversa etnometodológica.

O excerto 1 revela uma parte do momento da organização para a aula, quando os alunos entram em sala e começam a arrumar as carteiras que estavam dispostas em fileiras.

Excerto 1: "já separaram os grupos. tudo direitinho."

((Os alunos sobem em fila: na frente vão os meninos, organizados por ordem de tamanho – do menor para o maior –, e logo atrás, as meninas, igualmente ordenadas por tamanho, seguidas pela professora, que entra em sala por último. Ao chegar à sala, as crianças se põem a arrumar as carteiras em círculos, formando grupos. Neste momento, um dos alunos anda por cima das carteiras enquanto escolhe onde se sentará. Ao mesmo tempo, a professora prepara o equipamento que será utilizado na aula. Essa atividade dura cerca de 10 minutos.))

1	Fabio	des[:ce]
2	Eduardo	[des]:ce des::ce [°des::ceº]
3	Alex	[tá maluco] meu filho. sou daqui ó? já tava aqui,
4		((respondendo a Eduardo, que insinuou tirá-lo da carteira para onde se dirigia))
5	Aline	já separaram os grupos. tudo direitinho.
6	Eduardo	ei Alex vem pra cá êêêê
7	Crianças	êêêê ((batendo palmas))
8	Aline	é:: pra [organizar]
9	João	[pô:::] >pô tia< aqui Alex
10	Carlos	[[não:: você nã_ você] não tá sentado aí:
11	Aline	[[esse daqui tem um]

12	Laís	tia essa menina [essa menina essa menina]
13	Alex	[cinco cinco quatro] certinho oh: cinco cinco quatro
14		
15	João	( )

"já separaram os grupos. tudo direitinho." apresenta um enquadre de preparação para aula, quando os alunos se posicionam como meus auxiliares e se põem a arrumar as carteiras sem que eu precise lhes dizer o que e como fazer. A sequência de falas indica que os alunos já estão orientados para o enquadre aula e colaboram para seu desenvolvimento. Observo nas linhas 1 e 2 ("des[:ce]"; "[des]:ce des::ce [°des::ceº]") a preocupação das crianças em estabelecer a ordem na situação, uma vez que são elas próprias as responsáveis pelas negociações que estão relacionadas à distribuição dos alunos remanescentes nos grupos já formados. Trata-se de uma orientação por parte dos colegas Fabio e Eduardo para que o aluno Alex retorne ao chão, já que o fato de ele ter subido na carteira não é um comportamento adequado para sala de aula. Nesse momento, os meninos não apenas se posicionam como meus auxiliares, mas posicionam Alex como aluno em sala de aula, quando ele tenta agir como um colega em uma brincadeira.

Minha fala na linha 5 ("já separaram os grupos. tudo direitinho.") demonstra minha intenção de reafirmar minha posição de professora em sala – em face à atitude de Eduardo, que avoca para si um poder que em tese seria do professor – e também de apressar a organização. O fato de não haver uma resposta direta à minha pergunta, mas uma ação por parte dos alunos no sentido de agilizar a formação dos grupos, como visto nas linhas 6 e 7 ("ei Alex vem pra cá êêêê"; "êêêê ((batendo palmas))") demonstra que minha intenção, confirmada por mim na linha 8 ("é:: pra [organizar]"), foi compreendida.

Observo também na sequência uma diferença de posicionamentos entre alguns alunos que tentam tomar para si a liderança, como quando

João reclama – "pô" enfático e prolongado – de Alex na linha 9 ("[pô:::] >pô tia< aqui Alex"), pedindo meu auxílio – "pô tia". Mas Carlos interfere, em fala sobreposta à minha (linha 9: "[[esse daqui tem um]") na linha 10, determinando – dada à ênfase posta no "não" – que o colega não pode fazer parte de sua equipe ("[[não:: você nã_ você] não tá sentado aí:").

Nas linhas 12 a 14, ("tia essa menina [essa menina essa menina]" e "[cinco cinco quatro] certinho oh: cinco cinco quatro"), aparece mais uma resposta positiva à minha proposição inicial no momento que os alunos apresentam as equipes formadas.

No excerto 2, proponho a discussão do assunto que tem por objetivo motivar os alunos para a leitura do texto.

Excerto 2: "tranquilo então? podemos começar?"

15	João	( )
16	Aline	tudo bem? tudo bem? [>você não] prefere virar pra cá=
17	Pedro	[mentira] ((para João))
18	Aline	=não? pra olhar aqui? porque vai precisar: <tranquilo então?
19		podemos começar?
20	Pedro	po::de
21	Aline	olha só tem uma imagem aqui (1,0) na tela (1,0) eu queria que
22		vocês olhassem para essa imagem e prestassem bastante atenção
23		porque é uma imagem conhecida (1,0) que a gente já tá vendo
24		[quem] =
25	Laís	[ºs:olº]
26	Camila	[ºtiaº]
27	Aline	=é quem sa::be? (1,4)
28	Laís	eu::: eu, tia=
29	Aline	=<o que que tá mostrando naquela fotografia?

Kleiman (2013 [1989], p. 24) afirma que "para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória". Nesse sentido,

levei para sala de aula uma imagem do Sol encobrindo o planeta Terra, que foi projetada na parede com o auxílio de um aparelho de *datashow*. Minha intenção era iniciar uma conversa que os motivaria para o texto a ser trabalhado mais adiante: uma reportagem sobre Yuri Gagarin, o primeiro homem a ir para o espaço.

As linhas 18 e 19 desse excerto ("<tranquilo então? podemos começar?") demonstram minha preocupação em envolver os alunos na aula, por isso o uso do verbo na primeira pessoa do plural. A fala "podemos começar?" indica a proposição de um novo enquadre: o da aula formal, que é aceito por Pedro, que responde entusiasmadamente – pela ênfase colocada na resposta e no prolongamento no som – na linha 20 ("po::de").

Aponto para a figura no quadro e solicito a participação das crianças (linhas 21 a 24: "olha só tem uma imagem aqui (1,0) na tela (1,0) eu queria que vocês olhassem para essa imagem e prestassem bastante atenção porque é uma imagem conhecida (1,0) que a gente já tá vendo", "[quem] ="), percebo pelo volume de voz baixo de Laís na linha 25 ("[ºs:olº]") que ela ainda está tímida na tentativa de tomar o turno, e enquanto completo a pergunta (linha 26: "=é que sa::be? (1,4) =<o que que tá mostrando naquela fotografia?") noto que a aluna vai ganhando confiança – ênfase no "eu" e prolongamento do som – para participar (linha 27: "eu::: eu, tia=").

Kleiman (2013 [1989], p. 47) afirma que "uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor". O excerto 3 exemplifica como isso pode acontecer durante a atividade.

Excerto 3: "é a lua ou a terra."

29	Aline	=<o que que tá mostrando naquela fotografia?
30	Pedro	[[o so:::l]

31	Milena	[[a LU:::a]
32	Fabio	[[ºo planeta terraº]
33	Aline	a lua?
34	Camila	a terra
35	Aline	a terra?
36	Pedro	e o [sol]
37	Fabio	[sol] e a lua=
38	Camila	=o planeta terra, tia
39	Aline	é a lua ou a terra.=
40	Bruno	=o, tia=
41	Camila	=é o planeta terra
42	Aline	é o planeta terra não é? =olha só dá pra ver aqui ó (0,5) pelas
43		cores pelas formas que tão aparecendo e o que tá aparecendo
44		lá atrás?
45	Crianças	o sol

Percebendo que havia certa timidez dos alunos, posiciono-me, a princípio, como leitora oficial da imagem, e posiciono os alunos como leitores-descobridores, fazendo perguntas e levando-os a responderem de acordo com minhas expectativas de respostas. Desse modo, proponho um novo enquadre: o de jogo de adivinhação.

Observo que os alunos aceitam o enquadre quando se posicionam como jogadores, disputando o turno na tentativa de acertar a resposta, como nas falas sobrepostas de Pedro, Milena e Fabio, nas linhas 30, 31 e 32 ("[[o so:::l]", "[[a LU:::a]", "[[ºo planeta terraº]").

Uma vez que os alunos ainda não estão seguros quanto à resposta, considero necessária minha intervenção, limitando as alternativas, como na linha 39 ("é a lua ou a terra.="), ou fornecendo a resposta, como nas linhas 42 e 43 ("é o planeta terra não é? =olha só dá pra ver aqui ó (0,5) pelas cores pelas formas que tão aparecendo"). À medida que a interação entre mim e os alunos acontece, as crianças confirmam suas ideias ou reformulam-nas.

O excerto a seguir mostra outro momento em que as crianças são levadas a acionar conhecimentos que já possuem.

Excerto 4: “o que vocês já aprenderam sobre a terra.”

79	João	tia
80	Aline	oi ?
		( ) ((alunos conversam por 6 seg))
81	Aline	outra pergunta (1,2) o que vocês sabem (0,5) sobre esse planeta
82		que tá aqui na foto? (1,4) que planeta que é?
83	Camila	é o planeta terra tia=
84	Aline	=é a terra e o que vocês já aprenderam sobre a terra. (1,0)
85		
86	João	que::: que::: que:::
87	Bruno	que o big bang estourou e fez ela ué
88	Aline	o quê?
89	Carlos	que o big bang explodiu e fez ela
90	Aline	mas assim? [o big bang explodiu e aí apareceu a terra?]
91	João	[não tia(.) não tia(.) não é:: os plan_] é::: foi juntando
92		isso(0,5) aí ela foi juntando umas paradas foi juntando juntando
93		juntando aí ele ficou desse tamanho (0,5)
94		[aí ficou sólido]
95	Carlos	[aí tem uma ca]mada ( )

Observo em “o que vocês já aprenderam sobre a terra.”, na linha 81 (“outra pergunta (1,2) o que vocês sabem (0,5) sobre esse planeta que tá aqui na foto? (1,4) que planeta que é?”), que reposiciono a turma propondo um novo enquadre: o de ativação de conhecimentos prévios, no qual busco construir um compartilhamento de conhecimentos comuns. Após a resposta de Camila, na linha 83 (“é o planeta terra tia=”), continuo com a intenção de resgatar o que eles já sabem sobre o assunto na linha 84 (“é a terra e o que vocês já aprenderam sobre a terra.”). Não se trata mais de levantamento de hipóteses: busco a retomada de conhecimentos que auxiliem a atividade de compreensão. No novo enquadre proposto por

mim, de ativação de conhecimentos prévios enciclopédicos ou de mundo, posiciono os alunos como portadores do conhecimento, legitimando-os como seres capazes de responder às questões.

Percebo na sequência de turnos alternados entre Bruno, Carlos e João, que compreende as linhas 86 e 95, que há uma atitude de colaboração entre os colegas, na tentativa de elaborarem uma explicação sobre a formação do planeta. João demonstra dificuldade em construir uma sentença – repete a palavra "que" e prolonga seu som, indicando que ainda está pensando na resposta – na linha 86 ("que::: que::: que:::)"), ao passo que Bruno toma o turno e responde à pergunta na linha 87 ("que o big bang estourou e fez ela ué"). Carlos, por sua vez, na linha 89 ("que o big bang explodiu e fez ela"), refaz a resposta de Bruno substituindo o termo "estourou" pelo que consta no texto lido em aula anterior: "explodiu". Carlos também omite o termo "ué", atribuindo maior importância ao conhecimento demonstrado quando retira uma expressão que demonstra obviedade.

Nas linhas 91 a 94 ("[não tia(.) não tia(.) não é:: os plan_] é::: foi juntando isso(0,5) aí ela foi juntando umas paradas foi juntando juntando juntando aí ele ficou desse tamanho (0,5) [aí ficou sólido]"), noto a mudança de posição de João quando toma o turno para si, apresentando-se como colaborador e não mais como o aluno que precisou ser ajudado.

O excerto 5 demonstra que, conforme a aula se desenvolve, os alunos se sentem mais à vontade para participar.

Excerto 5: "[[tia porque] (0,8) tia acontece que fica de noite de um lado, enquanto que o outro lado fica virado pro sol aí o lado que fica pro outro lado fica de noite"

95	Carlos	[aí tem uma ca]mada ( )
96	Aline	ºissoº (0,5) a terra é o único planeta que tem lá
97		[em cima]=
98	Pedro	[nã:::o]
99	Aline	=girando em torno do sol?

100	Carlos	[[não]
101	Camila	[[não]
102	Aline	quantos outros têm?
103	Crianças	sete=
104	Bruno	=oito=
105	Carlos	=sete
106	Aline	tem a terra e mais?
107	Crianças	sete
108	Aline	sete e no total?
109	Crianças	oito
110	Aline	vocês sabem algum outro planeta que tenha lá
111	Carlos	júpiter plutão MARTE é::
112	Bruno	vênus
113	Carlos	vênus
114	Bruno	o planeta terra
115	Aline	a terra tá lá em cima paradona?
116	Carlos	não=
117	Pedro	=[[ela gira] ela gira
118	Carlos	[[ela gira]
119	Aline	ela gira?=
120	João	=entre o sol=
121	Aline	=ela gira [assim]?
122	Carlos	[ela gira] entre a si mesmo
123	João	ela roda entre o sol
124	Aline	ela roda em volta do:
125	Crianças	sol=
126	Carlos	=e roda entre si mesmo
127	Aline	em volta né. ela roda em volta de si mesma (0,9) e roda em
128		volta do (0,8) [sol]
129	Crianças	[sol]
130	Aline	quando a terra ela gira em volta de si mesma (0,5) assim ó
131		(1,0) o que que acontece?

132	Carlos	>um dia [uma hora] fica [de noite]< outra hora fica de=
133	João	[de noite] [fica de noite]
134	Aline	=dia uma hora fica de noite outra hora fica?
135	Fabio	[[de dia]
136	João	[[tia porque] (0,8) tia acontece que fica de noite de um lado,
137		enquanto que o outro lado fica virado pro sol aí o lado que
138		fica pro outro lado fica de noite

A sequência de falas que se inicia nas linhas 96 e 97 com minha pergunta, após o apoio à contribuição de Carlos (“ºissoº (0,5) a terra é o único planeta que tem lá [em cima]=”), indica como os alunos estão mais motivados para participar, na medida em que disputam o turno de fala – fala de Pedro sobreposta à minha na linha 98 (“[nã:::o]”) – antes que eu complete a sentença e depois de completá-la na linha 99 (“=girando em torno do sol?”) – os alunos Carlos e Camila falam ao mesmo tempo nas linhas 100 e 101 (“[[não]”; “[[não]”).

A pergunta feita por mim na linha 102 (“quantos outros têm?”) parece não ter sido compreendida por Bruno, que, após a resposta das crianças na linha 103 (“sete=”), rebate na linha 104 (“=oito=”) e é automaticamente corrigido por Carlos, que repete na linha 105 a resposta correta (“=sete=”). Em uma tentativa de desfazer o mal-entendido, refaço a questão na linha 106 (“tem a terra e mais?”), indicando com o tom de voz que os alunos devem completá-la, o que fazem na linha 107 (“sete”). Continuo na linha 108 (“sete e no total?”), ao que a turma responde na linha 109 (“oito”).

As falas sobrepostas ou contíguas continuam a evidenciar o desejo de participação dos alunos quando tentam tomar o turno de fala. Observo nessa sequência que há o alinhamento entre os alunos quando respondem em coro, como acontece com Pedro e Carlos nas linhas 117 e 118 respectivamente (“[[ela gira]”), ou quando completam as frases uns dos outros, no caso da fala de João na linha 123 (“ela roda entre o sol”), que é reformulada por mim, na linha 124 (“ela roda em volta do:”), com a

ajuda das crianças, na linha 125 (“sol=”), e completada por Carlos, na linha 126 (“=e roda entre si mesmo”).

Percebo como os alunos constroem seu raciocínio apoiando-se em seu próprio conhecimento e nas contribuições dadas por mim e pelos colegas. Nas linhas 130 e 131, ao perguntar “quando a terra ela gira em volta de si mesma (0,5) assim ó (1,0) o que que acontece?”, Carlos responde, na linha 132 “>um dia [uma hora] fica [de noite]< outra hora fica de=”, enquanto João, na linha 133 (“[de noite] [fica de noite]”), parece tentar corrigi-lo. Quando mais uma vez tento organizar a sentença (linha 134: “=dia uma hora fica de noite outra hora fica?”) com a ajuda dos alunos (linha 135: “[[de dia]”), João mais uma vez se apresenta como colaborador (linhas 136 a 138: “[[tia porque] (0,8) tia acontece que fica de noite de um lado, enquanto que o outro lado fica virado pro sol aí o lado que fica pro outro lado fica de noite”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura deve ser centrado em seu processo e não apenas em seu resultado. Para que o aluno possa assumir o controle da sua compreensão, atribuindo significado àquilo que lê, é necessário que ele utilize durante a leitura os conhecimentos linguístico, textual e de mundo que já adquiriu. O fato de a criança não ter familiaridade com determinado assunto pode ocasionar falhas no entendimento. Desse modo, como afirma Solé, em conformidade com Kleiman, a atualização dos conhecimentos prévios é fundamental para que haja compreensão.

A análise dos enquadres interacionais propostos antes e durante a atividade escolhida para este trabalho revelou como as posições negociadas podem influenciar na coconstrução de conhecimento. Apenas minha presença em sala de aula se mostra suficiente para indicar que o enquadre aula está em voga. O enquadre jogo de adivinhação, proposto durante a atividade pré-textual, promove um reposicionamento dos interagentes. Enquanto eu me posiciono como líder do jogo, fornecendo

as pistas, os alunos são posicionados como jogadores e devem descobrir as respostas e chegar à descoberta.

Na sequência, o enquadre ativação de conhecimento prévio estabelece uma nova situação, que antecede a leitura. Nesse momento, os alunos são posicionados como detentores de um saber já construído e são guiados por mim, que me posiciono como mediadora, a atualizar esse conhecimento, que será essencial para a tarefa de compreensão do texto.

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory [1972]. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolingü*ística *interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 85-105.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 19 jan. 2016.

GUMPERZ, John J. [1981]. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolingü*ística *interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

HARRÉ, Rom; VAN LANGENHOVE, Luk. *Introducing Positioning Theory*. Londres: Blackwell, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013 [1989].

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

(Endnotes)

1 Tradução livre do fragmento "[...] discursive construction of personal stories that make a person's actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific locations".

PRÁTICAS DISCURSIVAS NA SALA DE AULA: ARTICULANDO ANÁLISE LINGUÍSTICA, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Andreza de Oliveira (UERJ/FFP)

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se como parte da pesquisa do mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) realizado na UERJ/FFP durante os anos de 2014 e 2016. A minha atuação na educação básica pública, como professora de alunos do ensino fundamental, paralelamente à participação no PROFLETRAS, tem me levado a buscar meios que estreitem a relação entre as concepções teóricas já existentes e a prática em sala de aula. Essa postura, ao mesmo tempo que leva ao estudo aprofundado das bases teóricas, também permite repensar as atividades pedagógicas, principalmente no que se refere ao trabalho com a linguagem no contexto escolar.

Fundamentando-se, como fontes primárias, nos estudos do Círculo de Bakhtin (2009 [1929], 2011[1979]), entende-se a linguagem como forma de interação, com o princípio de que todo enunciado é dialógico. A linguagem é considerada em seu aspecto dialógico como uma construção de natureza social e histórica. Nessa concepção, preconiza-se que ela é constituída, nas mais diversas enunciações geradas nas diferentes situações de comunicação, pelos gêneros do discurso. Em conformidade com essa visão, o texto é pensado como lugar de interação, já que se organiza sempre dentro de determinado gênero.

Do ponto de vista pedagógico, direcionar-se para o estudo do texto a partir de uma visão dialógica da linguagem e, portanto, interacional e discursiva, implica considerar que o usuário faz escolhas dentro das possibilidades da língua para adequar seu texto às variadas situações de interação, sejam elas orais ou escritas. Na perspectiva desse estudo

do texto, a leitura e a escrita também são tratadas como processo de interação. Em função disso, coloca-se a necessidade de conceber a leitura como uma constante busca de compreensão e interpretação das relações entre autor, texto e leitor e a escrita, como processo e não produto, uma atividade da escolha da melhor maneira de dizer o que, a quem e como.

Como metodologia a ser aplicada aos objetivos de ensino da língua portuguesa, os PCN sugerem que o trabalho com a língua em sala de aula privilegie os seguintes eixos: USO → REFLEXÃO → USO. O *uso* da língua deve ocorrer com a produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem, as quais terão por finalidade aprimorar as possibilidades de *uso*. Em conformidade com essa abordagem, o texto, em seu contexto de produção/circulação e funcionamento, é tomado como unidade mínima do trabalho com a língua, enquanto a noção de gênero do discurso é invocada como objeto de estudo e forma de articulação entre atividades de leitura, produção de texto e análise linguística (doravante AL). Pode-se dizer, em face do exposto, que a AL abre a possibilidade de articular os conhecimentos gramaticais ao estudo do texto e à aplicabilidade do gênero.

Trabalhar dentro desse viés – viabilizado pela prática da AL, depois de tantos anos da publicação dos PCN e de muitos estudos, principalmente teóricos, sobre a questão – parece ser algo simples, mas, na realidade, não é. Ainda há para muitos professores várias perguntas sem respostas, como por exemplo: o que se entende por gênero? Como utilizar os gêneros discursivos/textuais para promover uma reflexão sobre a língua/linguagem? Como proceder para não fazer do texto um pretexto para o ensino da gramática? O que é a AL? Que procedimentos ela requer ao ser operacionalizada?

Assim, é salutar a elaboração de pesquisas que apresentem possibilidades de encaminhamentos práticos relacionados às concepções

teóricas que estão sendo elaboradas e estudadas atualmente, pois, embora haja muitos debates sobre a prática com a AL direcionada para a articulação entre texto, gênero e gramática, o que ainda se verifica é a falta de vínculo entre o referencial teórico academicamente reconhecido como válido e o trabalho efetivo na sala de aula. É importante salientar que não se trata de fechar a porta para o ensino de gramática, mas proporcionar ao aluno a reflexão sobre seu uso e sua importância na construção do significado do texto, como um aspecto da situação discursiva.

Então, procurando assumir esse desafio, farei uma investigação que procurará responder a seguinte indagação: de que forma a prática com a AL, em seu vínculo com a teoria da enunciação, logo, distanciada do mero ensino de normas e nomenclaturas gramaticais, pode favorecer o processo de leitura e produção de textos na sala de aula?

A partir desse questionamento e com base na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, será apresentada, portanto, uma proposta de trabalho com o gênero diário íntimo, com alunos do 7º ano do ensino fundamental (EF) de uma escola da rede municipal de Magé, na Baixada Fluminense, que visa associar as categorias de gênero, texto e gramática, de maneira a efetivar modos de execução de análise linguística. O objetivo é contribuir para a ressignificação da prática escolar, no que concerne ao ensino de leitura e escrita de gêneros textuais.

O propósito investigativo eleito é do tipo qualitativo-interpretativista, delineado pela pesquisa-ação, verificando minha própria prática docente em uma realidade socialmente construída, a sala de aula. Na abordagem qualitativa, inúmeros instrumentos e técnicas, inclusive os elaborados pelo próprio professor, para a geração de dados podem ser utilizados, fornecendo um campo de análise fértil e amplo com possibilidades para múltiplas interpretações.

Em conformidade com esse delineamento, o estudo procura entender e interpretar fenômenos relacionados ao ensino da linguagem/língua, a

partir da própria prática docente, com o auxílio, fundamentalmente, de pressupostos teóricos. O contexto da sala de aula propicia diversos fenômenos sociais, entre eles as práticas de linguagem, que são o foco desta investigação.

Para a análise dos dados que servem de corpus da pesquisa, são utilizadas, entre outras ferramentas, gravações de partes das aulas em áudio[1] e análise dos textos produzidos pelos alunos. Os textos produzidos pelos alunos na proposta de trabalho com o gênero diário íntimo, que será aqui relatada, caracterizam-se como documentos proeminentes para as análises apreendidas. Dado o espaço que se pode destinar às discussões teóricas e metodológicas no presente artigo, será selecionado um dos textos produzidos, com intuito de explanar, neste recorte, alguns resultados da pesquisa.

Portanto, ainda que construído com base em uma pesquisa não concluída, este artigo parte de reflexões que consideram a AL como uma prática inserida nas demais práticas discursivas, capaz de contribuir para o estabelecimento das relações dialógicas que permeiam a linguagem.

PRESSUSPOSTOS TEÓRICOS

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, os gêneros ganharam notoriedade em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais destacamos a Linguística. O desenvolvimento desse campo e a vasta bibliografia disponível hoje a respeito desse tema, por exemplo, se devem, em grande parte, aos estudos realizados por Bakhtin, que possui uma concepção de linguagem a partir da qual decorrem conceitos como enunciação, polifonia, dialogismo e a própria noção de gêneros.

Em relação à linguagem, Bakhtin privilegia a enunciação enquanto realidade, tratando-se de uma visão de linguagem como interação social em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado. Além disso, a linguagem também é posta como o lugar de

manifestação ideológica, uma vez que "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência" (2009, p. 36).

Nesse sentido, a compreensão do conceito de linguagem da teoria de Bakhtin é fundamental para que se faça uma discussão em torno dos gêneros, tema que também se tornou central em sua teoria. A pesquisa atual sobre os gêneros toma como ponto de partida os estudos de Bakhtin, que, em sua obra *Estética da criação verbal*, assim os conceitua: "Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos de *gêneros do discurso"* (2011, p. 261).

O trabalho com os gêneros do discurso, nessa perspectiva, compreende que a língua é social e, portanto, revela-se em textos orais e escritos que circulam na sociedade cumprindo variadas funções (informar, orientar, persuadir, fazer rir, etc.). Assim, os textos podem ser compreendidos como a materialidade do discurso de determinada esfera da atividade humana. A partir daí, evidencia-se a necessidade de analisar, em sala de aula, os aspectos que constituem os textos, suas condições de produção, as esferas em que se inserem, os papéis sociais assumidos pelo locutor e pelo interlocutor, sua função social na interação.

De acordo com Geraldi (1997), o texto deve ser o elemento norteador de todas as ações desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa, o que se entende que todas as práticas discursivas devem estar a ele associadas. Isso significa que – como a escola deve ser o lugar de sistematização dos fatos da língua pelo efetivo funcionamento da linguagem – o professor, atuando no interior da concepção de linguagem/língua como forma de interação, tem a tarefa de identificar as principais dificuldades dos educandos no uso da língua e trabalhá-las através de estratégias que os levem a refletir sobre os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, deixando de lado a prática mais recorrente entre os professores de Língua Portuguesa, que ainda é de lastrear seu

ensino por meras descrições e normatizações num recorte de caráter descontextualizado, como pondera Irandé Antunes (2003, p. 19):

> Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Antunes (2003, p. 31) critica as aulas de português quando nelas não se preconiza um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico, o que seria privilegiar a reflexão. Trata-se do ensino tradicional de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua. Uma gramática fragmentada, de frases isoladas, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, que não leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Com isso, fica configurado o abandono da reflexão para falar de gramática, que envolveria um considerar-se o que representa o uso da linguagem, a produção discursiva a partir de gêneros, a criação e recepção de textos.

Nesse sentido, no contexto da concepção sociointeracionista de linguagem, um dos caminhos de renovação do ensino de português é a opção por uma prática docente alicerçada na AL, sendo que esta consiste, como propõem Lívia Suassuna, Ricardo Santos e Severino Rodrigues (2014, p. 123), com base nos ensinamentos de Geraldi, "num trabalho de reflexão consciente sobre a prática da linguagem, levando à explicitação e, portanto, à ampliação do conhecimento sobre ela, por meio da formulação/retomada de teorias". Sob esse viés, ganha fundamental importância o estudo dos gêneros do discurso, centrado na construção dos sentidos pelas escolhas dos recursos que a língua disponibiliza, num processo que prevê tanto a leitura quanto a escrita.

Assim, considerando que leitura e escrita são de certo modo complementares, e, por serem modos de interação entre sujeitos, estão

sempre presentes no cotidiano do ser humano, entende-se que para se escrever é necessário ter o que dizer. Antunes (2003) afirma que para a escrita cumprir o seu papel de interação deve ser direcionada a alguém, que é o parâmetro sobre o que dizer, o quanto dizer e como fazê-lo, ou seja, a decisão acerca do que será escrito depende em parte da pessoa para quem se direciona esse texto. Além disso, a autora também aponta que toda escrita terá um objetivo a alcançar, e é isso que determinará o gênero que deverá ser escolhido, ou seja, se será um texto informativo, poético ou técnico, por exemplo.

Nesse sentido, a pessoa para quem será dirigido o texto, o gênero a ser adotado, ou o propósito que se pretende alcançar irão dar à escrita um caráter multiforme, pois em cada contexto o texto também sofrerá variação. Na opinião de Antunes (2003), uma escrita uniforme, mecânica, que não observa essas variáveis configura-se como uma escrita sem finalidade, descontextualizada e artificial, incapaz de despertar interesse em quem escreve.

A produção textual, então, precisa ser reconhecida como um processo, no qual se discute um tema, se estuda a tipologia textual do gênero solicitado, faz-se o planejamento e a elaboração do texto, realiza-se a escrita, a revisão e a reescrita, até que se chegue ao texto final, que deverá ser circulado. Nesse âmbito, vale a pena salientar que a reescrita deve ser um marco essencial na produção textual na sala de aula, indicando ao discente que o aprendizado efetivo da escrita é um processo complexo e nunca pode ser considerado concluído.

Reiteramos, portanto, que os processos de leitura e escrita foram tomados, no decorrer desta pesquisa, como um processo interlocutivo, em que o sentido do texto não existe, mas é construído na interação sujeitos-texto. A produção textual e a leitura tiveram como ponto de partida os gêneros discursivos e os elementos em que eles se assentam, conforme proposto por Bakhtin (2011 [1979]), a saber: conteúdo temático,

estilo e construção composicional. Dessa forma, os processos de leitura e escrita foram considerados como uma prática permeada pela AL, visto que é impossível se expressar por meio de textos escritos sem que se torne à língua a partir de uma estrutura linguística organizada.

Para tanto, a exploração do gênero selecionado para estudo será mediada pela AL, que estará a serviço das práticas de leitura e de produção de textos, uma vez que o objetivo norteador das atividades é levar o educando a adquirir competência discursiva para interpretar e atuar no mundo que o cerca. Passo, então, à apresentação dos apontamentos sobre o gênero diário íntimo e ao relato da proposta de trabalho didático com tal gênero.

APONTAMENTOS SOBRE O DIÁRIO ÍNTIMO E SUAS DIMENSÕES

Para Rosa Oliveira (2002) o diário funciona como um alter ego, pois realiza o diálogo com ele próprio ao invés de com outras pessoas. No entanto, ainda que se destine ao próprio diarista, o diário íntimo mantém característica dos atos comunicacionais. Ele apresenta o diálogo entre o eu sujeito e o eu objeto, representado pelo diário, o que explica a presença dos elementos de comunicação como saudação, vocativo e despedida.

É uma certa convenção que o diarista não precisa escrever diariamente e pode, ainda, variar o ritmo da escrita, sem obedecer uma sequência lógica na ordenação dos temas, o que muitas vezes não se encontra de fato. O suporte do diário, algo material encadernado, deve ser, invariavelmente, um ambiente em que os registros estejam dispostos de forma cronológica e sequencial, ainda que não necessariamente o diarista tenha obedecido a essa sequenciação na hora de registar. O suporte acaba garantindo ao texto a possibilidade de apresentar descontinuidades, diferentes recursos gráficos e visuais, recortes e rupturas.

O texto do diário, portanto, pode combinar diferentes formas, temas, ritmos e formas, e, por mais que as folhas unidas e sequenciadas garantam

um processo contínuo, os registros aparecem de forma fragmentada; por isso, a data é a verdadeira base do diário, como afirma Philippe Lejeune (2008). O leitor, dessa forma, pode traçar e percorrer diferentes caminhos, estabelecendo uma leitura muito particular com o texto.

Desse modo, pensando em um trabalho de análise do gênero diário íntimo para a sala, serão apontadas a seguir categorias constituintes do gênero diário em relação a sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e seu estilo.

1) Estrutura composicional – A estrutura composicional do gênero diário íntimo é marcada pelas seguintes características, que devem ser exploradas em sala de aula como prática de AL:

a) Forma – datação, vocativo, despedida

A característica mais comum diz respeito à presença do cotidiano, pois só há escrita em forma de diário quando o texto acompanha o compasso do calendário. As datas que costumam aparecer nas anotações de um diário, além da tentativa de organização de uma possível existência, são uma ordenação dos fatos dentro da narrativa, criando um elo entre acontecimentos muitas vezes aparentemente desconectados.

Essa datação não representa o momento exato em que a ação relatada ocorreu, daí o caráter assíncrono. Geralmente o diarista faz o registro ao final do dia, buscando os acontecimentos em sua memória. A distância entre o ocorrido e o registro não se configura, entretanto, em retrospectiva autobiográfica. Oliveira (2002, p. 17) diz que “em relação ao tempo, o diário se diferencia pelo fato de não cultivar a forma narrativa sob retrospectiva, como fazem a memória, a biografia e a autobiografia. Ele se atém ao momento presente, registrando, no dia a dia, fatos e eventos”. Registrar o cotidiano assume grande importância na prática diarista, pois representa a necessidade de o autor colocar um ritmo em sua história. A datação de cada registro funciona como um marco para o resgate da memória quando o texto é lido pelo próprio escrevente ou por pessoa autorizada.

Diversos diários trazem, em sua constituição, um vocativo. É uma forma de aproximar o eu-escritor do eu-leitor, tornando essa escrita mais íntima e individualizada. Outra característica de forma é a despedida. Para encerrar a narração de um dia, o autor se despede como em uma carta. Nem o vocativo nem a despedida, no entanto, são marcas tão frequentes quanto a datação, pois há diários sem tais características, mas não sem o dia do registro.

Linguagem – uso de 1ª pessoa, vocabulário informal, prosa narrativa.

Bakhtin (2011, p. 323) afirma que, nos estilos íntimos, há a fusão plena entre locutor e o destinatário:

> Os gêneros e os estilos íntimos repousam numa máxima proximidade interior entre o locutor e o destinatário da fala (no limite, numa espécie de fusão entre eles). O discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o locutor desvela suas profundezas interiores. É isso que determina a expressividade particular e a franqueza interior desses estilos.

Nesse sentido, o uso da primeira pessoa do singular marca um tom confessional ao texto do diário íntimo, já que "eu" é a palavra que cada um de nós usa para falar de si mesmo, demonstrando autoconsciência. Na fusão de personagens (locutor e destinatário), o eu e o tu passam a representar o mesmo papel, característica marcante do diário íntimo. O uso de primeira pessoa é evidência de personalização e subjetividade, juntamente com a assinatura na despedida.

Quanto à linguagem, no diário íntimo, ela se aproxima da oralidade. Como o autor conversa consigo mesmo, pode-se valer de uma escrita mais informal, com marcas de coloquialidade. A vontade de comentar os fatos do cotidiano com visão própria, e com a vantagem de não existir um leitor crítico, permite essa liberdade na escrita. Também, como característica de

linguagem, o uso da primeira pessoa do discurso revela um autor-narrador comprometido com o que relata. Em se tratando de um texto de memória, o diário funciona como um espaço para que o autor se funda com o narrador, tornando o texto ficcional e documental ao mesmo tempo.

Suporte – livro, caderno, papel

Todo gênero textual apresenta um suporte em que se dá seu registro. Um pedaço de papel, uma parede, um outdoor, ou a internet, o suporte contribui para a categorização do gênero. Marcuschi (2008, p. 174) define o suporte de um gênero textual como um dos pilares de sua constituição: "Entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.".

O suporte de um diário pode ser um livro, um caderno ou até mesmo um planejamento no qual alguém anota suas recordações de eventos cotidianos. Muitos diários apresentam cadeados, garantindo seu caráter secreto e distinguindo-os de cadernos comuns. É comum identificar de imediato esses cadernos com trancas como o suporte para um diário. Além disso, deve-se marcar que o suporte acaba garantindo ao texto a possibilidade de apresentar descontinuidades, diferentes recursos gráficos e visuais, recortes e rupturas, caracterizando a presença das datas como característica essencial do gênero.

2) O conteúdo temático – O tema dos gêneros confessionais pressupõe um relato que pode ser oral ou escrito, sendo o assunto do texto sempre marcado por acontecimentos que marcam a vida do seu produtor e apresentam estratégias de organização do discurso que deve ocorrer através de um fato central organizador da trama de um relato. Via de regra, os diários íntimos falam sobre a vida pessoal do autor. Os assuntos são externados de maneira hermética e subjetiva. Como, teoricamente, o diário tradicional não prevê um leitor externo, a escrita sobre si transparece em forma de diálogo interior. O autor conversa

consigo mesmo, mas projetando no diário um outro, um leitor imaginário, num processo de reconstituição do próprio eu.

Dessa forma, para explorar o conteúdo temático do gênero discursivo é preciso elaborar atividades que abordem a autoria, o contexto de produção e circulação, assim como os aspectos próprios da temática do gênero. Devem ser exploradas práticas que envolvem a AL, pois é no momento de recuperação do contexto e da autoria/interlocução que os alunos podem refletir, por exemplo, sobre a adequação linguística aos propósitos de comunicação e observar que o processamento de leitura é ajustado com o reconhecimento dos aspectos extralinguísticos que constituem o gênero e que corroboram com sua constituição linguística interna.

3) O estilo – Bakhtin caracteriza o estilo como "[...] exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual" (2011, p. 124). É importante ressaltar que o autor indica que a individualidade do enunciado não se sobrepõe ao estilo próprio do gênero. Tomando como base que o estilo investiga, quando se trata da análise de textos escritos, as estruturas frasais, vocabulário, modalizadores, pontuação e preferências gramaticais, podemos concluir que é neste momento de estudo do gênero que mais facilmente se pode fazer relação entre a prática de AL e os conteúdos gramaticais.

Registrar o cotidiano assume grande importância na prática diarista, pois representa a necessidade de o autor colocar um ritmo em sua história. A datação de cada registro funciona como um marco para o resgate da memória quando o texto é lido pelo próprio escrevente ou por pessoa autorizada.

Essa datação não representa o momento exato em que a ação relatada ocorreu, daí o caráter assíncrono. Geralmente o diarista faz o registro ao final do dia, buscando os acontecimentos em sua memória. A distância entre o ocorrido e o registro não se configura, entretanto, em retrospectiva autobiográfica. Oliveira (2002, p. 17) diz que "em relação ao

tempo, o diário se diferencia pelo fato de não cultivar a forma narrativa sob retrospectiva, como fazem a memória, a biografia e a autobiografia. Ele se atém ao momento presente, registrando, no dia a dia, fatos e eventos". A marcação diária da data está, portanto, relacionada à necessidade de organização temporal da representação do cotidiano vivido pelo autor.

Além disso, destacamos que Ângela Souto e Leiva Leal fazem esclarecedoras colocações a respeito dos gêneros da ordem do relatar. Uma formulação importante é a que diferencia o discurso de relato da narração:

> No discurso de relato, de um lado, se desenvolve o processo narrativo e, por outro, existe uma relação temporal que acontece do início ao fim do ato de sua produção. Portanto, a exploração do paradigma temporal é diferente do da narração. No discurso de relato, essa exploração se dá ancorado em uma origem dêitica, como, por exemplo, ontem, semana passada, amanhã, etc, mostrando que esse eixo de referência tem a duração exata do ato da produção do discurso. (2009, p. 1).

Nesse sentido, evidencia-se que o gênero diário íntimo apresenta, recorrentemente, estratégias de organização dos fatos, que mobilizam expedientes linguísticos de ordenação temporal específicos na apresentação de acontecimentos que marcaram a vida do seu produtor. Nesse gênero há uma incidência de dêiticos de tempo e lugar que tendem a uma marcação bem mais acentuada que em outros textos do relatar, como a biografia ou autobiografia e relatos históricos. Assim, para a prática com a AL na sala de aula, o diário íntimo permite que sejam explorados a opção dos tempos verbais, a colocação dos advérbios e o uso dos adjetivos que caracterizam e descrevem cenas e pessoas, opções linguísticas essenciais para a leitura e compreensão de sentidos do texto e para a produção textual.

PROPOSTA DE ATIVIDADE DE AL COM O GÊNERO DIÁRIO ÍNTIMO

A prática da produção textual solicitada aos alunos da turma do 7º ano só foi desenvolvida a partir de diversas atividades sistematizadas de reconhecimento do gênero, priorizando, assim, a análise da organização textual e discursiva de textos do gênero diário íntimo, bem como atividades direcionadas à relevância dos aspectos que constituem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem verificado nos textos desse gênero. Considerando a necessidade de interlocução que deve ser instaurada no processo de produção textual escolar, relembrei aos alunos que os textos produzidos resultariam na composição de um mural, de acesso a toda comunidade escolar.

Produzida a primeira versão dos textos, dediquei-me à averiguação dos aspectos linguístico-discursivos dominados ou não pelos alunos em suas produções e à criação de estratégias de aplicação da AL ao estudo do gênero. A título de exemplificação, apresento aqui um dos encaminhamentos que se pautou no texto do aluno. Trata-se de atividades que tinham o propósito de promover a compreensão do uso dos tempos verbais para a construção de sentido do gênero diário íntimo.

Atividades para o estudo dos verbos no diário íntimo:

Trecho do Diário de Anne Frank:

> Quinta-feira, 12 de Novembro de 1942
>
> Querida Kitty,
>
> Miep veio contar que se encontrou com o Dr. Dussel. No momento em que ela entrou, ele perguntou se ela conhecia um esconderijo, e ficou enormemente satisfeito quando Miep disse ter algo em mente. Ela acrescentou que ele teria de se esconder o mais rápido possível, de preferência no sábado, mas ele achou isso altamente improvável, porque queria atualizar seus registros, pagar contas e atender alguns pacientes. [...] Todos

> acharam estranho ele não ter pulado imediatamente com a nossa proposta. Se o pegarem na rua, seus registros ou pacientes não vão ajudar nada. Então, por que o adiamento? Se você me perguntar, eu digo que é estupidez de papai dar trela para ele.
>
> Afora isso, nenhuma novidade. Sua Anne.

1. Para relatar o fato acontecido são utilizadas palavras que nos remetem ao tempo passado. Copie do texto três palavras indicativas desse tempo.

O professor deve explicar que as palavras que podem variar dependendo do tempo (passado, presente e futuro) são chamadas de verbo. Também deve indicar que eles podem expressar uma ação, um estado e um fenômeno da natureza.

2. Diante do entendimento do sentido construído no texto, responda se é possível escrever um diário íntimo sem a presença de verbos. Explique.

3. Os verbos ajudam a definir o tipo de narrador de um texto? Explique.

4. Observe o uso dos verbos nas seguintes frases: Ele achou isso altamente improvável. Todos acharam estranho ele não ter pulado imediatamente com a nossa proposta. Diga o que mudou neles.

Nesse momento, o professor deve explicar que os verbos variam de acordo com a pessoa a que eles se referem e que isso gera um caso de concordância. O professor também pode realizar a construção de uma tabela com a conjugação dos tempos verbais, por ora no modo indicativo.

5. Agora, reescreva o seu pequeno trecho de diário, organizando as ideias e utilizando os tempos verbais adequados.

A seguir a produção textual e a reescrita feitas por um aluno, respectivamente:

Mogí, 10 de abril de 2016.

Tenho uma coisa para contar. Ontem, eu estava na escola com minhas amigas conversando, quando derrepente um menino da nossa sala veio nos acusando por ter roubado seu dinheiro. Nós nahua sequer estava acontecendo e falamos que não tinha nada nós, aí, ele falou que tinha sido, pois viu nós mechendo em sua mochila.

Então, fomos para a sala da diretora e quando chega lá, ela revista nossas mochilas e não tinha encontrado. Veja para a mãe dele, e a mãe dele fala que ele tinha esquecido o dinheiro em casa. Tá vendo porque não gosto de meninos, eles são uns bobos.

Tchau!

Mogí, 10 de abril de 2016

Tenho uma coisa boa para contar sobre o dia de ontem.

Eu estava na escola com minhas amigas conversando, quando de repente um menino da nossa sala veio nos acusando por ter roubado o dinheiro dele. Nós falamos que acontecia e falamos que não tínhamos roubado nada, aí, ele falou que viu a gente mexendo em sua mochila. Então, fomos para a sala da diretora e quando chegamos lá, ela revistou nossas mochilas e não encontrou nada. Depois foi para a mãe dele e ela disse que ele tinha esquecido o dinheiro em casa. É por isso que odeio meninos.

Tchau!

A atividade revela que o aluno compreendeu a abordagem feita sobre o estudo dos tempos verbais para a necessidade de adequação do texto à situação de interlocução. De uma forma geral, apesar de terem sido feitas observações quanto à ortografia, conforme sinalizado na primeira produção da aluna, o que aferi foi o empenho deles nas atividades de reescrever seus textos, principalmente com a adequação verbal. Pelo cunho interpretativista da pesquisa e pelas informações geradas com as gravações das aulas, percebi que a maioria dos discentes compreendeu a utilização dos tempos verbais nessa atividade e que conseguiram transferir essa compreensão para a escrita dos seus textos.

Mesmo com a exposição de aspectos metalinguísticos permeando a apresentação do conteúdo de estudo dos tempos verbais, identificamos que houve prática de AL. Isso porque abordar a importância dos verbos para a constituição discursiva-textual, entendendo a adequação verbal à situação interlocutiva, e analisar os verbos como indicadores das ações ou estados que qualificam os personagens do gênero diário íntimo são exemplos de prática de AL associada ao texto. O que não poderia ocorrer é o estudo da tabela dos tempos verbais, por exemplo, descontextualizada dos usos necessários às situações de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo destinou-se à apresentação dos resultados verificados ao longo de todo o processo investigativo de uma pesquisa de mestrado. Essa tarefa, no entanto, ainda não pode ser executada, pois se trata de um estudo em andamento, cujas análises das gravações das aulas e dos textos dos alunos não foram concluídas. Além da proposta de atividade revelada acima, com o uso dos verbos para a construção de sentido do gênero diário íntimo, diversas outras atividades foram desenvolvidas, inclusive com os aspectos não só na produção escrita.

No entanto, diante das considerações que já foram apresentadas, é possível perceber que o trabalho com o texto na sala de aula, com a

associação dos gêneros às práticas discursivas, promove um olhar diferenciado ao texto e aos elementos que o compõem. Nesse sentido, corrobora-se com Geraldi (1997) que o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, mesmo que os resultados não estejam plenamente reconhecidos, a pesquisa já encaminha que a AL é uma prática inserida nas demais práticas discursivas textuais, contemplando as relações dialógicas que permeiam a linguagem. A AL situada no processo de ensino é um caminho necessário para a compreensão dos aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos circulados em gêneros discursivos e, para isso, ela deve permear os momentos de prática de leitura, escrita e reescrita textuais, promovendo a reflexão sobre os aspectos linguísticos vinculados na interação autor-texto-leitor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

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

CARLETTO, Romeu. Diário: a caracterização de um gênero singular. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 10., 2012, Cascavel, PR. *Anais eletrônicos*... Cascavel, PR: Celsul, 2012. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20(188).pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Portos de passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. *Diários p*úblicos, *mundos privados*: o diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-diarios-publicosmundos-privados.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

SOUTO, Ângela Maria da Silva; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Textualização do discurso de relato. Roteiro de atividade do currículo básico comum de língua portuguesa para o ensino médio. Minas Gerais: Centro de Referência Virtual do Professor, 2009. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=103278&tipo=ob&cp=000099&cb=&n1=&n2=Roteiros%20

de%20Atividades&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=L%C3%ADngua%20Portuguesa&b=s>. Acesso em: 21 maio 2015.

SUASSUNA, Lívia; SANTOS, Ricardo Manoel Chave Germano dos; RODRIGUES, Severino. Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente: uma experiência de estágio curricular de licenciatura em letras. In: SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). *O texto na sala de aula*: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

(Endnotes)

1 A pesquisa teve início somente a partir da autorização da direção da escola e dos pais dos alunos.

O TEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Bianca Ariane Bernardini (Unespar)

1. INTRODUÇÃO

O objetivo escolar para o ensino de língua portuguesa descrito nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná (2008) é o de formar cidadãos capazes de se expressar, tanto na modalidade oral quanto na escrita, de forma competente e adequada; já nas orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002), a finalidade maior do ensino de língua materna é o desenvolvimento no aluno de seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística e de sua capacitação como leitor dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.

A língua é fruto da prática social, ou seja, ela não é construída por um ato individual, mas se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo. Sob essa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa devem visar ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos para que eles possam compreender os discursos que os cercam e ter condições de interagir com esses discursos.

Portanto, o professor de Língua Portuguesa deve propiciar ao educando as práticas de leitura, de produção textual (oral e escrita) e de análise linguística, contemplando, assim, o estudo de todos os elementos essenciais na constituição dos discursos.

Neste trabalho, abordamos a importância do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa a partir do texto e as inúmeras possibilidades de trabalho com os gêneros textuais. Primeiramente, discorreremos sobre a

importância de trabalhar a língua como atividade funcional, que ocorre para fins da interação humana e que acontece, inevitavelmente, sob a forma de textos. Em seguida, justificamos essa metodologia de ensino de língua portuguesa e essas possibilidades de trabalho, visto que todo texto ocorre por meio de algum gênero. Na metodologia, relatamos, brevemente, as práticas pedagógicas realizadas nas duas turmas, apresentando todo o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos com as sequências didáticas aplicadas. Por fim, nas considerações finais, expomos os pontos positivos e negativos e as reflexões acerca de todo o trabalho desenvolvido.

2. A INTERAÇÃO VERBAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de língua portuguesa do estado do Paraná (2008) assumem a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, ou seja, o conteúdo estruturante da disciplina é o discurso como prática social. A interação social, isto é, a troca de informações entre interlocutores (emissor e receptor) é realizada através de enunciados, orais e escritos, e pode variar de acordo com o seu gênero. Segundo Bakhtin (1999, p. 112, grifos do autor), o que determina o aspecto da expressão-enunciação são "as condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*".

Bakhtin afirma que o processo de materialização dos enunciados ocorre por meio da palavra, pois ela é o recurso semiótico que possibilita a expressão e a interação verbal.

> Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte.* Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro.* Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

> Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p. 113, grifos do autor).

Os PCN+ (2002) afirmam que textos são muito mais do que um conjunto de frases e orações, eles são a concretização dos discursos proferidos nas mais diversas situações cotidianas – em outras palavras, "o discurso se realiza nos textos" (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Os professores devem mediar os alunos a perceberem "que saber atuar verbalmente é uma condição de sucesso para o exercício de nossas atividades sociais" (ANTUNES, 2005, p. 20).

Para os PCN+, o processo de ensino e aprendizagem não pode abrir mão do trabalho com os textos, visto que estes contribuem para a criação de competências e habilidades específicas, entre elas:

> • reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
>
> • interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
>
> • incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto). (BRASIL, 2002, p. 58).

Toda forma de utilização da língua falada ou escrita para fins de comunicação é dada através de textos, e tanto a fala quanto a escrita, de acordo com Koch (2000, p. 61), possuem características próprias, ainda que se utilizem do mesmo sistema linguístico.

A língua como atividade funcional "só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente *sob a forma da textualidade*, isto é, *sob a forma de textos*"

(ANTUNES, 2009, p. 37, grifos da autora). De acordo com Irandé Antunes, não existe outro recurso para interagir verbalmente senão o texto, oral ou escrito; e todo o texto se submete a uma série de regularidades que promovem, sinalizam e determinam seu teor de sentido capaz de funcionar como mediador da interação, pois "*discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva" (MARCUSCHI, 2010, p. 25, grifo do autor).

3. O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO E SUA DIVERSIDADE DE GÊNEROS

A proposta de tratamento da linguagem a partir do discurso, com enfoque nos gêneros foi acentuada nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no final dos anos 90, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. A perspectiva de ensino apresentada por esses documentos veio para desconstruir a ideia equivocada de um ensino isolado da gramática, focado em regras e nomenclaturas. A partir disso, ano após ano, fazem-se presentes entre os teóricos das ciências da linguagem discussões acerca do ensino de língua portuguesa. Discussões que já foram responsáveis por várias teses, avanços em pesquisas e propostas de reformulação desse ensino elaboradas por diversos e competentes linguistas. Apesar disso, as transformações pautadas nas teorias desses especialistas pouco ocorrem nas salas de aula brasileiras. É como se o dia a dia escolar não acompanhasse as evoluções das pesquisas para a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa.

> Parece que são dois caminhos paralelos que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para seu próprio mundo. A especialização fica confinada no espaço da academia e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. (ANTUNES, 2009, p. 14).

O ensino isolado da gramática, focado em regras e nomenclaturas continua muito presente, tanto por comodismo ou insegurança de algumas escolas e professores, quanto pela crença na força desse método tradicional como forma de conservação da composição da língua portuguesa. De uma forma ou de outra, os textos sempre estiveram presentes no ensino da língua, pois, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 65), "toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagens específicas". A "novidade" no ensino e na aprendizagem se dá pela maneira como a linguagem deve ser trabalhada, com o foco voltado ao texto, objeto de ensino. Mas o grande equívoco continua na utilização do texto como pretexto para um trabalho descontextualizado da gramática normativa: retiram-se frases do texto para análise sintática – o que retoma o estudo com "frases soltas" – ou, então, utiliza-se o texto para que os alunos circulem termos pertencentes à classe de palavras estudada – o que retoma o estudo focado em mera classificação, como se tudo pudesse ser colocado em "caixinhas corretas".

É claro que o trabalho com a gramática precisa ocorrer em sala de aula, mas o texto não pode ser apenas uma ferramenta, e sim o objeto de estudo. Travaglia (2009, p. 101) afirma que há quase uma total ausência de atividades de produção e compreensão de textos nas aulas, o que talvez atendesse melhor ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa. Segundo os PCN:

> [...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23).

Marcuschi (2010, p. 25, grifo do autor) destaca que todo o "*texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual". Reiterando que toda interação verbal se dá através de textos (ANTUNES, 2009), o uso da linguagem como ferramenta para a interação verbal deve ser trabalhado na escola considerando os vários tipos de discurso que existem e os vários tipos de interlocutor possíveis. Para que isso seja contemplado, o trabalho com os gêneros textuais é imprescindível, uma vez que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 49), eles "devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação". Vale ressaltar o apelo evidente dos PCN sobre o enfoque no gênero no ensino de língua portuguesa:

> [...] A noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.
>
> Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Considerando que todo texto ocorre por meio de um gênero textual, fica claro o quão cheio de possibilidades é o trabalho com a linguagem, pois a diversidade de gêneros existente só contribui para o desenvolvimento de um trabalho mais completo com a ela, que contemple as práticas de leitura, análise linguística e produção textual.

É importante frisar que o trabalho com os gêneros textuais não deve se limitar apenas à sua estrutura. São frequentes os equívocos cometidos por alguns professores que se preocupam em categorizar o gênero estudado muito mais pela sua forma do que pela sua função. O estudo dos gêneros deve considerar a concepção proposta por Bakhtin, constituída por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1992, p. 279, grifos do autor).

Os PCN (1998) trazem a visão de que o ideal é a escolha de gêneros que mereçam atenção mais aprofundada. Para isso, os textos trabalhados deverão ser aqueles que caracterizam os usos públicos da linguagem, ou seja, que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que haja o privilégio da modalidade escrita da linguagem.

Em relação à escolha de um gênero textual mais apropriado para a série em que se for trabalhar, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) afirmam que são os objetivos a serem atingidos em relação aos gêneros que variam de um nível ao outro, isto é, não há gêneros mais apropriados para determinadas séries, com os quais seja possível trabalhar numa abordagem linear, começando por um “mais simples”, depois indo para outro “mais difícil”. Na verdade, um mesmo gênero pode ser trabalhado em qualquer nível/série, variando as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto à produção textual.

Essa abordagem – de progressão não linear – os autores denominam progressão "em espiral".

A leitura de vários gêneros textuais durante uma sequência didática é muito importante, pois traz várias perspectivas de um mesmo tema, o que auxilia na reflexão crítica dos alunos antes de uma produção textual. Segundo Bakhtin (1992, p. 354 apud PARANÁ, 2008, p. 51) "mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano de sentido, revelarão relações dialógicas". Por outro lado, é importante que as atividades levem para o estudo aprofundado de um único gênero, do qual os alunos tenham menor acesso ou pouco domínio. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly:

> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83, grifo dos autores).

Toda manifestação da língua é constituída através de textos. Um bom texto é construído a partir da interação entre autor e interlocutor, e o papel da escola, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, é o de formar cidadãos capazes de se expressar pela fala e pela escrita, de forma competente e adequada. Aulas de leitura, produção de textos e análise linguística são consideradas as bases para o alcance dessa competência. Concordando com as DCE-PR (2008, p. 64), a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula deve considerar: seu tema, propiciando

ao aluno a análise crítica do conteúdo do texto e seu valor ideológico, seja para a prática de leitura ou de produção (oral ou escrita); sua forma composicional, no intuito de os alunos compreenderem algumas especificidades e similaridades das relações sociais numa dada esfera comunicativa; e suas marcas linguísticas (estilo), para que o aluno observe e reflita sobre os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico. "Nessas abordagens, as práticas de leitura, oralidade, escrita e a análise linguística serão contempladas" (PARANÁ, 2008, p. 64).

4. METODOLOGIA

O presente trabalho, de cunho descritivo, consiste no relato da aplicação de duas sequências didáticas de língua portuguesa, realizadas no 7º ano A do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Dr. Lauro Müller Soares, no período matutino. Analisamos os dados obtidos de forma qualitativa, atribuindo-lhes os devidos significados e relevâncias.

A turma do 7º ano A era numerosa, composta por 27 alunos, com idades entre 11 e 12 anos. Já a turma do 3º ano era menor, com 13 alunos matriculados, mas com participação regular nas aulas de apenas 10 alunos, com idades entre 16 e 18 anos. As duas sequências didáticas foram organizadas com base no tema bullying, mas cada sequência foi planejada de acordo com o perfil de cada turma/série. Para o 7º ano A, escolhemos para trabalhar os gêneros infográfico e reportagem; para o 3º ano, escolhemos o gênero artigo de opinião.

No 7º ano, iniciamos as atividades através da leitura de diferentes textos, de gêneros diversos, que retratavam o costume, entre crianças e adolescentes, de apelidar os colegas ou de fazer brincadeiras que muitas vezes não têm graça alguma. A partir dessas leituras, discutimos as diferenças entre brincadeira e agressão, construindo, assim, o entendimento acerca

do conceito de bullying. Através dessas mesmas leituras, analisamos as diferenças entre os gêneros notícia e reportagem, no que diz respeito às suas funções sociais, estrutura composicional e marcas linguísticas. Em seguida, relacionamos, através de exemplos, o gênero infográfico com o gênero reportagem. Após as leituras, promovemos uma breve discussão sobre o tema bullying, por meio do gênero oral diálogo argumentativo. O diálogo argumentativo foi conduzido através de questões norteadoras projetadas no telão. Foi uma atividade bastante produtiva, pois os alunos participaram muito e relataram vivências e fatos do cotidiano escolar.

Na análise linguística, estudamos o conceito de coesão por substituição e elipse através de novas leituras e atividades. O trabalho de produção textual escrita iniciou com uma pesquisa que os alunos fizeram em casa, entrevistando seus pais, parentes e outros adultos conhecidos. Em sala de aula, os alunos dividiram-se em grupos e converteram em infográficos os resultados obtidos. Terminados os infográficos, escrevemos coletivamente uma reportagem, em que os alunos relataram, oralmente, todas as etapas de nosso estudo: desde as primeiras discussões até o levantamento dos dados pela pesquisa. Conforme eles narravam cada parte da reportagem, ela era repassada no quadro. Quando fizemos a leitura do que foi escrito, os próprios alunos sugeriram a substituição de termos que estavam sendo repetidos, bem como a elipse de outros para melhor progressão do texto, certificando que o trabalho com a coesão na terceira aula foi produtivo.

No 3º ano, também iniciamos as atividades através da leitura de diferentes textos, de gêneros diversos, que falavam sobre a preocupação excessiva com a aparência – de si mesmo e do outro. Durante as leituras, analisamos e discutimos sobre como diferentes gêneros podem expressar uma opinião. Em seguida, iniciamos o estudo do gênero artigo de opinião, analisando sua função social, sua temática, sua estrutura composicional, suas marcas linguísticas e os diferentes tipos de argumentos que podem ser utilizados pelo autor para convencer o leitor de sua opinião. A partir da leitura e das análises dos textos, conversamos também sobre como a

vaidade influencia as relações pessoais, os grupos de amizades e, também, como ela pode gerar preconceito e exclusão. A partir dessa conversa, relacionamos o tema "aparência" com o tema "bullying".

Na análise linguística, estudamos o conceito de coesão por sequenciação e o uso das conjunções em suas funções coesivas e discursivas. A atividade de produção textual escrita foi feita coletivamente. A turma foi dividida em três grupos, e os alunos receberam uma folha com três pequenos textos de apoio sobre o tema bullying, que foram lidos e discutidos. Em seguida, cada integrante de todos os grupos recebeu uma folha com a atividade "Produção de artigo de opinião coletivo", com cinco orientações sobre o que escrever, cada uma seguida de um espaço com algumas linhas em branco e um pontilhado. Cada aluno teve dois minutos cronometrados para escrever o que era solicitado, dobrar a folha no pontilhado e passar para o colega do grupo e assim sucessivamente até todos os espaços serem completados. Os alunos ficaram bastante apreensivos em ter que escrever argumentando e defendendo uma ideia em poucos minutos e de forma fracionada. Terminadas as cinco partes, cada aluno ficou com a folha com que começou, na qual havia o que ele mesmo e seus colegas de grupo tinham escrito. Por fim, cada aluno reescreveu as partes do texto, interligando os parágrafos, estabelecendo a coesão sequencial e a progressão textual. Para finalizar as atividades, promovemos um diálogo argumentativo interligando os temas "aparência" e "bullying", baseando-nos nas leituras e discussões feitas no decorrer das aulas e na produção textual realizada. Foi muito produtivo levantar questões sobre temas tão polêmicos e ver a participação dos alunos. O importante foi verificar que eles já estavam com opiniões e perspectivas mais fundamentadas no final das aulas, o que comprova que todas as leituras e atividades realizadas contribuíram para o processo de reflexão crítica dos alunos.

Tanto as produções textuais dos alunos do 7º ano quanto as do 3º ano foram editadas, transformadas em imagens digitais e publicadas em uma rede social do colégio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estágio trabalho realizado nas turmas do 7º ano A do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio no Colégio Estadual Dr. Lauro Müller Soares, buscamos fazer do texto nosso objeto de estudo, a fim de contemplar o que os PCN (1998) sugerem: ampliar a competência discursiva do aluno. Para isso, o trabalho com gêneros textuais foi de muita importância, pois nos possibilitou realizar práticas de leitura, de produção textual (oral e escrita) e de análise linguística.

No decorrer das aulas, foi possível verificar a grande diferença de perfis entre as turmas do 7º e do 3º ano: enquanto aquela era numerosa e barulhenta, esta era pequena e muito quieta. Acreditamos que o fator principal para essa diferença seja a faixa etária dos alunos. Conforme realizávamos nossas atividades, era notável o quanto os alunos do 7º ano tinham vontade de se expressar, por isso, os trabalhos com o gênero oral diálogo argumentativo e com a produção coletiva da reportagem foram os que obtiveram maior participação deles. Nos momentos em que as explicações sobre o assunto abordado eram somente explanatórias, os alunos se entediavam e passavam a ficar agitados. Quando essas explanações eram acompanhadas por projeções pelo datashow, a turma já demonstrava maior interesse. Ou seja, alunos pré-adolescentes estão na fase das descobertas, são agitados por natureza, por isso as atividades devem ser atrativas e não repetitivas.

Ao contrário do 7º ano, o 3º ano demonstrou pouquíssimo interesse em se expressar, sobretudo oralmente. Nas discussões promovidas na primeira aula, sobre os textos lidos, apenas três alunos tiveram vontade de dizer algo e, mesmo assim, falavam baixo, com certo receio. Em compensação, faziam todas as atividades solicitadas em aula, estavam sempre atentos às explanações e, diferente do 7º ano, pareciam preferir apenas ouvir a professora falando a acompanhar projeções no datashow. Devido a esse perfil "mais calmo" da turma, foi bastante surpreendente a eles a atividade

de produção coletiva do artigo de opinião, em que precisaram escrever de forma fracionada e com tempo cronometrado. Essa atividade despertou grande interesse nos alunos, que gostaram bastante do resultado. Com as variadas leituras e discussões promovidas no decorrer das aulas, na última aula ministrada, os alunos já estavam mais à vontade, e o diálogo argumentativo, nossa última atividade, teve maior participação deles.

Devido a essas diferenças de turmas, é muito importante, concordando com as DCE-PR (2008, p. 64), que o professor, aquele que tem contato direto com o aluno e com as suas fragilidades linguístico-discursivas, selecione os gêneros (orais e escritos) e os conteúdos a serem trabalhados de acordo com as necessidades, os objetivos pretendidos e a faixa etária dos alunos. Por conta disso, apesar de trabalhar o mesmo tema e seguir uma mesma linha de sequência didática nas duas turmas, a escolha de estudar os gêneros infográfico e reportagem com o 7º ano e o gênero artigo de opinião com o 3º pareceu mais adequada, visto que o tema central (bullying) era bastante polêmico. As leituras de outros gêneros – como tirinhas, cartuns, charges, notícias – também foram selecionadas de acordo com o perfil da turma, a fim de proporcionar uma maior absorção de informações por parte dos alunos para que o processo seguinte de produção dos gêneros em foco fosse mais espontâneo e produtivo.

Os alunos sentem muita necessidade de se expressar, pois querem se sentir parte do mundo, mas muitas vezes não sabem como fazer isso ou se sentem envergonhados, preferindo não se manifestar. Por isso, trabalhar com a produção textual, seja ela oral ou escrita, deve ser algo que dê voz aos alunos e que não lhes cause aborrecimento, medo ou constrangimento, pois produzir textos (orais ou escritos) significa "inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal" (ANTUNES, 2009, p. 209).

A escolha do conteúdo para o estudo de análise linguística também foi baseada no perfil e faixa etária das duas turmas. Estudamos a coesão

textual, trabalhando a coesão por substituição e elipse no 7º ano e a coesão por sequenciação no 3º. O melhor do trabalho com a análise linguística a partir do texto é o resultado que ele fornece. Nas duas turmas foi deixado claro que os alunos não deveriam se preocupar tanto com nomenclaturas – principalmente o ensino médio, para o qual foi entregue uma tabela de conjunções –, pois em nada serve saber de cor quais são todos os recursos coesivos se não se sabe empregá-los adequadamente nas mais diversas situações de uso da língua. As atividades realizadas foram baseadas nessa perspectiva, e o resultado apareceu nos trabalhos de revisão e reescrita dos textos, nos quais os alunos das duas turmas demonstraram competência discursiva no que se refere ao uso dos elementos linguísticos estudados, o que foi de grande valia.

Com o presente trabalho, foi possível alcançar os objetivos buscados: estudar os gêneros textuais identificando os elementos que os compõem; relacionar o tema com o contexto atual; oportunizar a discussão e a socialização das ideias sobre o texto; buscar o entendimento do texto através dos aspectos de coesão; trabalhar a produção textual (tanto escrita quanto oral); e encaminhar a reescrita textual a um trabalho de revisão e de reflexão sobre o uso dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.

De qualquer forma, é importante frisar que o professor deve estar sempre preparado para o caso de algo planejado não dar totalmente certo, pois a sala de aula é lugar de interação entre diversos indivíduos, e não há como ter certeza se todas as nossas expectativas serão realizadas. O fundamental é promover um trabalho socialmente relevante com a linguagem, pois, segundo as DCE-PR (2008, p.48), “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

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

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Setec, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____; _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

_____; NOVERRAZ, M.; _____. Sequências didáticas para o oral e a escrita, apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍZIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*: *língua portuguesa.* Curitiba: Seed, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

LITERATURA EM SALA DE AULA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Camila Galvão de Sousa (UFV)

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o homem moderno possui novas habilidades, competências, exigências, necessidades, informações, tecnologias, e, com isso, o tempo tem se tornado cada vez mais escasso. Cada vez mais as atividades cotidianas necessitam de uma devida adequação ao cenário atual. Nesse contexto, os jovens se adaptam cada vez mais depressa às novidades, principalmente às tecnológicas. Esse novo contexto globalizado influencia também – e principalmente – a escola, por isso, na sala de aula, os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem ocasionam uma notável desmotivação por parte dos alunos, pois, para eles, celulares, internet e redes sociais são, na maioria dos casos, muito mais interessantes do que o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula, o que, consequentemente, reflete em uma desmotivação por parte do professor.

Dessa forma, a partir dessas constatações iniciais, surgem algumas indagações relacionadas ao ensino de literatura no contexto globalizado: qual a importância do professor de Literatura no processo de gestão em sala de aula? Como aproximar aluno e texto literário? Como garantir o envolvimento do aluno e, consequentemente, uma aprendizagem efetiva, nas aulas de Literatura? Que metodologias e estratégias utilizar? Para refletir sobre tais questionamentos, o presente artigo perpassará por questões que colocam no centro o papel do professor, na gestão em sala de aula, mais especificamente no que se refere ao uso das tecnologias no ensino de literatura, visto que o objeto literário proporciona uma mudança no indivíduo, bem como na realidade que o cerca.

PROFESSOR-GESTOR

Nesse novo cenário escolar, é importante refletir, primeiramente, sobre dois pontos: a equipe de gestão e a gestão do conhecimento em sala de aula com seus respectivos desdobramentos. O papel do gestor de uma instituição escolar perpassa diversas tarefas – nas esferas administrativa, pedagógica e de recursos humanos – para garantir efetivamente a aprendizagem de seus alunos, com o desenvolvimento de métodos e projetos a partir das orientações de currículos oficiais, da realidade de seu corpo discente e de democracia. Já na gestão do conhecimento, em sala de aula, o destaque é o professor, que desenvolve as propostas da equipe de gestão, garantindo a manutenção da filosofia da escola e a aprendizagem significativa do aluno. O professor proporciona um desdobramento das orientações da equipe gestora e é fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem, e, para isso, um espírito transformador é fundamental. Ambas as atividades de gestão, quando baseadas na alteridade e na reciprocidade, em que as relações entre gestor-professor e professor-aluno são mantidas em um plano horizontal, proporcionam inúmeras possibilidades de atuação que garantem a aprendizagem efetiva dos alunos.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, defendia a educação como prática de liberdade, ou seja, uma pedagogia em que o oprimido possa se descobrir e se conquistar como sujeito de sua história. Sempre dedicado à questão do educar para a vida, em que os educadores devem preparar seus educandos para serem indivíduos críticos, criativos e ativos na sociedade – já que o sujeito não deve simplesmente estar no mundo, ele tem que estar com o mundo –, a proposta de Paulo Freire é antiautoritária, propõe um ensino com base no diálogo entre educador e educando, sempre aprendendo em conjunto. Existe a liberdade em que o aluno pode se expressar sem medo, sendo considerado como um agente participativo e transformador da sociedade, que traz suas próprias experiências de vida e que conhece a sua realidade, e não como um mero objeto sem respostas nem saber.

Para conduzir essa aprendizagem significativa teorizada por Paulo Freire, gestor e professor desempenham papéis fundamentais baseados no diálogo e na alteridade. De acordo com Ângelo Souza (2006), "a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico". Cabe a ele auxiliar, estimular e contribuir no desempenho e aperfeiçoamento de seu corpo docente. Já o professor cumpre a função de gestor do conhecimento, em sala de aula, adotando, por exemplo, um novo perfil capaz de atender às exigências da contemporaneidade. De acordo com Bergeron,

> há um reconhecimento crescente de que a informação, como qualquer outro recurso organizacional – financeiro, material e humano – é um recurso que necessita ser gerenciado para ajudar as organizações a melhorar sua produtividade, competitividade e performance geral (1996 apud FRADE et al, 2003, p. 39).

Essa característica organizacional deve ser aplicada na instituição escolar para garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

José Carlos Dornelas (2008) observa que empreendedorismo "é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam à transformação de idéias em oportunidades. E a perfeita implementação destas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso". Robert Hirsch e Michael Peters (2004, p. 29) também definiram o termo como "o processo de criar algo novo, com valor, dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as conseqüentes recompensas da satisfação e independência econômica e pessoal". Já Schumpeter destaca que: "O empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais" (SCHUMPETER, 1949 apud DORNELAS, 2008).

Dessa forma, o empreendedorismo está também diretamente relacionado ao lado social e humano e pode ser praticado nas mais diversas vertentes, abandonando a perspectiva adotada pelas empresas que somente visam o capital, o lucro. No campo educacional, o empreendedorismo pode (e deveria) estar presente em todos os profissionais envolvidos, como também nos próprios alunos, família e comunidade. Empreender na escola é, basicamente, buscar estratégias e recursos para gerar mudanças significativas, diminuindo as fragilidades dos alunos e construindo um conhecimento efetivo. O papel do professor é fundamental neste processo de educação empreendedora, visto que é ele quem realiza a mediação do conhecimento e apresenta aos seus alunos o prazer pelo ato de aprender, conhecer/buscar o novo e ser responsável pelo seu próprio saber. Quando esse processo promove e incentiva a liberdade, a autonomia e a criatividade, com certeza ele será prazeroso e significativo.

Assim como sugere Celso Vasconcellos, em *Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula*, em outros artigos do teórico e em vídeos disponibilizados na internet, o contexto escolar é realmente bem complexo. Trata-se de

> [...] um processo coletivo, sistemático e intencional de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade — consciência, caráter, cidadania —, tendo como mediação fundamental os saberes que possibilitam a emancipação humana (VASCONCELLOS, [2013], p. 21).

Portanto, questões como reciprocidade, dialogicidade e alteridade são fundamentais para a relação entre professor e aluno no processo de gestão em sala de aula. A partir daí, o professor será capaz de mediar o conhecimento de tal forma que faça sentido para os alunos em um processo que perpassa os imperativos: acolher, provocar, subsidiar e

interagir, conforme sugere Vasconcellos. A gestão em sala de aula deve ser baseada no diálogo entre professor e aluno, no qual o primeiro tem que respeitar (e nunca tentar impor) a posição do segundo, que está começando a formar sua opinião. Assim, surge o perfil do professor-gestor, que elimina a diferença entre o detentor do saber e o depósito de conhecimento, numa relação de parceria entre aluno-professor.

Com o entrosamento adequado, o professor é capaz de identificar as potencialidades e fragilidades de cada aluno, transformando os mais diversos modos de aprender, já que "o espírito empreendedor está também presente em todas as pessoas que — mesmo sem fundarem uma empresa ou iniciarem seus próprios negócios — estão preocupadas e focalizadas em assumir riscos e inovar continuamente" (CHIAVENATO, 2007, p. 3). Dessa forma, como aponta Vasconcellos, o processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir de uma "tríplice articulação" entre compreender, usufruir e transformar. E, com base no ensino de literatura, será possível verificar um possível desdobramento que valoriza essas três dimensões a partir de duas abordagens que permeiam a problemática do ensino de literatura na contemporaneidade: por que ensinar literatura? E como ensiná-la?

POR QUE ENSINAR LITERATURA?

A problemática da teoria literária sempre perpassou pelo questionamento de seu objeto: afinal, o que é literatura? As mais diversas vertentes, como as de Terry Eagleton (1997), René Wellek e Austin Warren (2003), Jean-Paul Sartre (2004) ou Marisa Lajolo (1982), constatam e reiteram a definição instável do objeto literário. O que prevalece nessas constatações, sem dúvidas, são as possibilidades de novas experiências a partir do texto literário, já que, como prática social, a literatura propõe um equilíbrio fundamental entre autor, leitor e contexto, em forma e conteúdo, como observa Antonio Candido (2006). Assim como a indefinição do objeto, surge a questão: por que ensinar literatura?

Viktor Chklovski, em "A arte como procedimento", aponta a arte, que engloba a arte literária, como capaz de proporcionar "a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção" (CHKLOVSKI, 1917 apud TOLEDO, 1973, p. 45). Em outras palavras, é a arte que proporciona a singularização dos objetos, sendo assim capaz de causar, mesmo que inconscientemente, a reflexão, a surpresa, o estranhamento e a desautomatização do indivíduo. É capaz também de problematizar verdades estabelecidas. Ou, na expressão de Guimarães Rosa, abrir a cabeça para o total: "Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total" (ROSA, 2001, p. 438).

Portanto, nos mais variados níveis de leitura possíveis, a partir de um texto literário, são oferecidos ao leitor caminhos para percorrer e sentir a "fruição" ou o "gozo" do texto, como observa Roland Barthes (1987). Cabe, dessa forma, ao professor, despertar seu aluno da "inércia total, da preguiça e dos fatos" (ROSA, 1964) a partir do texto literário. Por isso, é necessário aproximar a literatura dos alunos, propondo estratégias e metodologias que possibilitem que esse aluno busque outras formas de percepção, novos caminhos de leitura, novos estranhamentos... enfim, novas formas de ver o mundo. Além do acesso a um vasto saber cultural.

Em consonância ao que afirma Chklovski, Yunes destaca que a literatura desencadeia um movimento de catarse, que

> [...] mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às impressões deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de comover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular.

> O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo (YUNES, 2002, p. 27).

A Literatura também é capaz de se relacionar com todas as outras disciplinas do currículo escolar em um processo transdisciplinar, como salienta Barthes:

> A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes num momento literário (BARTHES, 1978, p. 17).

A partir da reflexão sobre a importância do ensino de literatura, surge a indagação que se torna o desafio do professor na contemporaneidade: como renovar tal ensino para que ele atenda aos anseios do aluno contemporâneo? Por isso, na próxima seção, serão apontadas algumas metodologias e estratégias que podem ser utilizadas pelo professor ao assumir uma postura de gestor em sala de aula.

COMO ENSINAR LITERATURA?

Desde o século XIX, com o modelo humanista de educação, com os jesuítas, por exemplo, já havia uma preocupação pela formação integral do ser humano. Com o desenvolvimento formal da disciplina, os estudos literários eram baseados na historiografia, nas retóricas e nas poéticas clássicas, com ênfase na literatura canônica. Nos dias atuais, com a intervenção do governo nas escolas, através do estabelecimento de documentos oficiais, como o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a disciplina de Literatura passou a ser considerada como importante

"instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (Lei nº 5.692/77, art. 4, parágrafo 2). E ela envolve, por si só, os três eixos destacados nas orientações educacionais dos PCN+: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão, Contextualização Sociocultural (CEREJA, 2005).

Na maioria das aulas de Literatura, ainda hoje, o ensino é baseado na historiografia tradicional, utilizada desde o estabelecimento formal da disciplina, no século XIX, sem considerar, assim, a construção do conhecimento literário e os recursos disponíveis na atualidade. É visível que a aprendizagem se torna desmotivadora quando o professor utiliza apenas uma abordagem de ensino, pois, assim, não valoriza os diferentes estilos de aprendizagem. Segundo Almeida, o professor precisa "promover a aprendizagem do aluno para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão, a depuração de idéias e a descoberta" (ALMEIDA, 2004, p. 41).

Assim como aponta William Roberto Cereja, o

> [...] ensino de literatura no ensino médio, a nosso ver, deve estar comprometido, primeiramente, com o desenvolvimento de habilidades de leitura, a fim de que o aluno se transforme num leitor competente de textos literários. Além disso, como a literatura é, a um só tempo, linguagem, discurso e objeto artístico, ela deve ser tomada tanto em sua dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica (CEREJA, 2005).

Mudanças de postura e de metodologias são cada vez mais necessárias. E, dessa forma é que surge o papel do professor-gestor, sobre o qual comentamos, em busca de outras possibilidades para instigar nos alunos uma formação literária de qualidade e significativa, que é fundamental para formar cidadãos mais críticos sobre a sua própria realidade, já que, através da literatura, "o leitor é convidado a repensar sua vida" (ABREU, 2004, p. 24).

A escola, em seus diversos níveis, deve promover sempre o caráter criativo da aprendizagem, transformando a relação aluno-professor, quebrando paradigmas, transformando metodologias, valorizando as inteligências múltiplas e estimulando a originalidade, a inventabilidade, a curiosidade e a pesquisa. É nesse contexto que surgem as tecnologias aplicadas à educação: é a novidade capaz de instigar o aluno para a busca constante do saber. Para tanto, é necessário, sem dúvidas, no contexto globalizado atual, o uso das tecnologias para estimular a aprendizagem, compartilhar informações de forma interativa e instigar ao conhecimento efetivo. E, para que isso ocorra, é necessária uma mudança de pensamento e postura, além de um aperfeiçoamento constante.

Os alunos, hoje em dia, são extremamente engajados no uso das tecnologias. Muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas para compreender o perfil desse aluno que está em contato constante com os recursos tecnológicos. Segundo Marc Prensky, esses alunos são "'falantes nativos' da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet" (PRENSKY, 2001, p. 1). Tais estudos, em sua maioria, buscam refletir sobre novas metodologias de ensino, considerando as características atuais dos alunos, que são extremamente influenciados pela rapidez e praticidade da tecnologia.

Portanto, os conhecimentos técnicos e pedagógicos devem evoluir em conjunto, já que

> o domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (VALENTE, 2005, p. 23).

Como afirmam Elydio dos Santos Neto e Edgar Franco, sobre a importância de unir arte – no caso, a literária – e tecnologia,

> [...] a arte é, por si mesma, um caminho de autoconhecimento e autoconsciência. Ela precisa ser reinventada no ambiente escolar, pois tem sido vivida de maneira vazia e pífia, na maioria das vezes. Agora ela vem associada de modo poderoso aos recursos tecnológicos. A união entre arte e tecnologia não só está estabelecendo novos padrões estéticos como pode nos ajudar a compreender que mundo é este que estamos construindo com as tecnologias de ponta do mundo contemporâneo (2010).

Entre tantas opções de tecnologias aplicáveis no ensino de literatura, serão apresentados brevemente alguns exemplos simples que podem ser facilmente utilizados pelos professores de Literatura. Em seguida, será apresentada a escritora brasileira contemporânea Angélica Freitas, que, como usuária dos recursos tecnológicos e da internet, incorpora tais recursos em seu fazer literário como experimentação estética. Dessa forma, os textos de Freitas também podem ser utilizados em sala de aula para desencadear o processo de que fala Yunes, em citação mencionada.

ALGUMAS PROPOSTAS

A projeção de pequenos vídeos em sala de aula, através do datashow, por exemplo, obtém destaque, visto que, quando bem planejados e contextualizados, complementam o que está sendo estudado e instigam a atenção e a participação dos alunos. Além do que, nos dias de hoje, o YouTube disponibiliza gratuitamente milhares de vídeos sobre os mais variados assuntos. Há, por exemplo, a plataforma YouTube Edu, em que professores, gestores e alunos podem encontrar conteúdos educacionais gratuitos e de qualidade em português. Como aponta José Manuel Moran,

> O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e 'tocamos' os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som

> estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.
>
> O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio) (MORAN, 1995).

Ao apresentar, por exemplo, a literatura brasileira de tempos remotos, como a do século XVI, com recursos visuais e sonoros, os alunos serão capazes de visualizar a contextualização da época: as grandes navegações portuguesas, o descobrimento do Brasil e o Renascimento no mundo. E, a partir daí, os alunos poderão trazer o texto literário para a sua própria realidade, bem como visões sobre a mesma temática a partir de outros autores de diferentes épocas, nas paródias ou adaptações, por exemplo, em uma mediação do conhecimento baseada na alteridade e no diálogo, já que "com as novas tecnologias, o diálogo tornar-se-á muito mais frequente e contínuo, com outra dimensão de espaço e tempo" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2001, p. 169).

Outra opção enriquecedora é a lousa digital, que, além de projetar vídeos, possibilita diversas opções interativas e didáticas. Nela, "o professor pode acessar páginas na internet, escrever, desenhar, editar, gravar e enviar para os seus alunos, via *e-mail*, tudo o que foi escrito e realizado no quadro durante as aulas" (NAKASHIMA; AMARAL, 2006, p. 38). Mas é claro que o professor precisa abusar da criatividade e planejar suas aulas:

> A lousa virtual surge como uma ferramenta de apresentação de conteúdos escolares que oportuniza uma aprendizagem visual e participativa, devido à sua característica de interagir com os programas disponibilizados, utilizando o próprio dedo. O que irá fazer a diferença na inserção dessa tecnologia da informação e comunicação na educação é justamente

> a criatividade do professor. Isto é, ao propor atividades utilizando a lousa digital como ferramenta mediatizadora do processo educativo, o aluno poderá aprender agindo, experimentando e fazendo algo na prática, ou seja, será produtor de conhecimentos, utilizando a linguagem audiovisual (NAKASHIMA; AMARAL, 2006, p. 47).

Na lousa digital é possível utilizar diversos recursos tecnológicos ao mesmo tempo, como pesquisas em sites da internet para sanar dúvidas no decorrer das aulas; visitas aos lugares referenciados em textos literários em tempo real pelas ferramentas do Google Maps, Google Earth e Google Street View; pesquisa em bibliotecas virtuais; visitas em exposições de arte; pesquisa de significado de expressões e vocábulos; projeção de slides com ferramentas de marcação e destaque; participação de chat e videoconferência; pesquisa em artigos, notícias de jornais e revistas em tempo real; atividades de leitura; atividades e jogos educativos; exposição de trabalhos dos alunos; realização de exercícios individuais e em grupo, entre outras possibilidades. Essas ferramentas, aliadas a uma boa condução do professor, ao assumir o papel de gestor em sala de aula, possibilitam que as atividades atendam aos mais variados estilos de aprendizagem (sensorial, intuitivo, visual, verbal, indutivo, dedutivo, ativo, reflexivo, sequencial e global) teorizados por Felder (1999).

As redes sociais, sem dúvida, fazem parte do cotidiano dos alunos; então, por que não incorporá-las às aulas de Literatura? Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp e Snapchat podem (e devem) ser utilizados em sala de aula. As formas de utilização são inúmeras, como a criação de grupos de discussão, divulgação de textos e atividades, compartilhamento de links e informações etc. Dessa forma, elas se tornarão uma extensão da sala de aula, em que será possível favorecer uma aprendizagem significativa e cooperativa a partir da comunicação e da interação.

Além dos recursos citados, outros merecem destaque para serem utilizados na sala de informática da escola ou em atividades extraclasse:

criação de podcasts (em software Audacity), utilização de celulares, criação de histórias em quadrinhos (em software HagáQuê), criação de webaula em uma webquest, blogs, e-books, pesquisas na internet, jogos educativos, wikis, criação de vídeos autorais, armazenamento em nuvens, entre outros.

Mas convém destacar, principalmente como possibilidade de aproximar alunos e texto literário nas aulas de Literatura através de discussões e atividades interessantes, alguns textos da literatura brasileira contemporânea que, percebendo esse novo perfil de público leitor, estão incorporando as tecnologias no fazer literário. É o caso da escritora Angélica Freitas, nascida na cidade de Pelotas, em 1973, que obtém destaque na atualidade com seus dois livros publicados pela Cosac Naify: *Rilke shake* (2007) e *Um útero é do tamanho de um punho* (2012), ambos disponíveis online e premiados. Freitas, como usuária dos recursos tecnológicos e principalmente das redes sociais, ultrapassa a utilização de tais ferramentas para potencializar a comunicação entre autor e público leitor, e incorpora o recurso denominado googlagens no fazer literário, como experimentação estética.

Em *Um útero é do tamanho de um punho*, a autora, para tratar do tema feminino, seleciona três expressões (“a mulher vai...”, “a mulher pensa...” e “a mulher quer...”) e elabora seus poemas com o auxílio do Google, reorganizando as sugestões oferecidas pelo site de busca que otimizam a pesquisa dos usuários. Trata-se, portanto, de um procedimento cotidiano que revela o discurso presente na sociedade, já que questões como se o usuário está logado em sua conta do Gmail, a localidade a partir da qual se faz a pesquisa ou as buscas anteriores salvas no histórico são levadas em consideração pelas sugestões. O fragmento do poema transcrito a seguir, “a mulher vai”, de Angélica de Freitas, exemplifica o recurso citado através de uma linguagem simples, mas crítica e irônica, pois revela, fundamentalmente, conforme destaca Gabriel Hayashi (2014),

as estruturas binárias, o preconceito e a violência presentes ainda hoje na sociedade, com uma estrutura fragmentária, narrativa e reiterativa:

a mulher vai se arrepender até a última lágrima
a mulher vai ao canil disposta a comprar um cachorro
a mulher vai para o fundo da camioneta e senta-se, choramingando
a mulher vai colocar ordem na casa
a mulher vai ao supermercado comprar o que é necessário
a mulher vai para dentro de casa para preparar a mesa
a mulher vai desistir de tentar mudar um homem
a mulher vai mais cedo para a agência
a mulher vai pro trabalho e deixa o homem na cozinha
a mulher vai embora e deixa uma penca de filhos
a mulher vai no fim sair com outro
a mulher vai ganhar um lugar ao sol
a mulher vai poder dirigir no afeganistão

Dessa forma, em textos como o de Angélica Freitas, a literatura cumpre seu papel de representação, contemplação e, acima de tudo, intervenção sobre a realidade. Por isso, a literatura brasileira contemporânea precisa ser incorporada nas aulas de Literatura cada vez mais, não só para atender ao novo perfil de aluno, como também para se pensar em questões mais atuais da história do Brasil, questões que afetam a sociedade moderna. Fato que reitera a importância do professor assumir a postura de gestor, em sala de aula, atento às novas contribuições das tecnologias e também da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão apresenta inúmeras possibilidades que deverão ser adequadas de acordo com a realidade de cada escola, de cada turma e de

cada professor. Mas é importante frisar que, para que as opções interativas aqui apresentadas estimulem realmente a aprendizagem efetiva dos alunos, o professor deve assumir uma postura baseada na alteridade, no diálogo e na reciprocidade, além de planejar antecipadamente suas atividades e estar preparado para "imprevistos" tecnológicos. Sendo, dessa forma, um gestor em sala de aula, ao selecionar estratégias e metodologias, visando formar leitores literários, e atento aos pormenores em seu planejamento, como verificar os equipamentos e recursos requeridos e planejar o tempo necessário para o desenvolvimento de cada atividade.

Com base no exposto, chega-se à conclusão de que as tecnologias tornam a aula de literatura mais atrativa, além de proporcionar diversas fontes e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem, e, assim, a aprendizagem ocorre efetiva e significativamente. É preciso despertar sempre a curiosidade, a criatividade e o espírito de pesquisa nos alunos, para que assim os futuros participantes da sociedade sejam capazes de refletir criticamente sobre a realidade que os cerca. E, para que isso ocorra, é fundamental que o professor assuma o papel de gestor em sala de aula, levando em consideração a vivência do aluno integrado às tecnologias e consciente de que o que realmente importa é aprender dentro do contexto em que ele está inserido. Dessa forma, a aula de Literatura, quando bem conduzida pelo professor, cumprirá seu papel: transformar o indivíduo, como também a realidade que o cerca.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada*: literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ALMEIDA, M. E. B. *Inclusão digital do professor*. São Paulo: Articulação, 2004.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BUSSOLOTTI, Maria Apparecida Faria Marcondes (Org.). João Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason (1958-1967). Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura*: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. *Empreendedorismo*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de (Org.). *Teoria da literatura*: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FELDER, R. M.; BRENT, R. *Problemas em sala de aula?* Ensino efetivo: uma oficina. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1999.

FRADE, Ana Cristina Morado Nascimento; NASCIMENTO, Denise Morado; TOMAÉL, Maria Inês; NETO, Rivadávia Correa Drummond de Alvarenga. Gestão estratégica da informação: a distribuição da informação e do conhecimento. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 37-64, jul./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à pratica educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Angélica. *Rilke shak*e. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *Um útero é do tamanho de um punh*o. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HAYASHI, Gabriel Innocentini. Acerca de “3 poemas com o auxílio do Google”,

de Angélica Freitas. In: BASTOS, Alcmeno et al (Orgs.). *Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea*. 13. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ; Baluarte, 2015 [2009-].

HIRSCH, Robert; PETERS, Michael. *Empreendedorismo*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. de 1995.

NAKSHIMA, Rosária Helena Ruiz, AMARAL, Sérgio Ferreira do. A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no contexto educacional. *Educação Temática Visual*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 33-50, 2006.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Bingley, Reino Unido, v. 9, n. 5, out. 2001.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão*: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS NETO, Elydio dos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do Cogeime*, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 1-17, jan./jun. 2010.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é literatura*. São Paulo: Abril Cultural, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VALENTE, José Armando. *A espiral da espiral de aprendizagem*: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre-Docência)–Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VASCONCELLOS, Celso. *Desafio da qualidade da educação*: gestão da sala de

aula. Mogi Mirim: Diretoria de Ensino – Região de Mogi Mirim [Governo do Estado de São Paulo], [2013]. Disponível em: <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2015.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: _____. (Org.). *Pensar a leitura*: complexidade. São Paulo: Loyola. 2002.

O RESGATE DA IDENTIDADE DE DISCENTES DA E.J.A. POR MEIO DO GÊNERO MEMÓRIAS

Carlos André da Silva Souza (Colégio Pedro II)

INTRODUÇÃO

O receio que permeia a relação entre educando e escrita está entre os maiores problemas enfrentados por docentes da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas do país. Encontrar um método que sirva como agente facilitador desse processo e que possa ser aplicado em qualquer sala de aula é o desejo de todo professor da língua materna. Porém, o que se vê, ano após ano, é a ineficiência do sistema em formar leitores e escritores capazes de seguir as regras gramaticais, respeitando as especificidades de cada gênero textual.

Os questionamentos são inúmeros e, quase sempre, indicam como réu o aluno contemporâneo, que, geralmente, é desinteressado, não lê, não tem sem perspectiva de futuro e descredita a educação como agente modificador. Trabalhar a escrita de forma estanque, com temas desinteressantes ou desconhecidos, pode trazer à relação aluno-produção textual barreiras intransponíveis. Tornar o processo de escrita prazeroso, por meio da ressignificação do conteúdo, aproveitando a bagagem vivencial e sua contribuição na formação do indivíduo pode ser o único meio de se obter algum sucesso, mas não é garantia. Desse modo, iniciar o processo através da autonomia do educando em expor suas histórias vivenciadas pode servir como propulsor para o trabalho com o gênero memórias, pois ser autor e protagonista de sua história faz o aluno perder o receio de escrever.

Pretende-se, com este trabalho, demonstrar a importância de cada um na construção do coletivo exaltando suas histórias de vida e ressaltando o valor de cada passagem na personalidade do indivíduo social. Buscou-se,

no desenvolvimento do projeto, instigar a imersão na abstração necessária à construção poética que enriquece a escrita, por meio da lembrança de fatos vivenciados que deixam marcas na vida de cada um. Mostramos, no relato das atividades desenvolvidas com os alunos da E.J.A., a possibilidade de modificar posturas, construir planos e, principalmente, reconstruir identidades perdidas durante o processo vivencial.

OBJETIVOS

Recuperar o prazer pelo aprendizado, readequando os objetivos vivenciais às novas conquistas associadas à escola. Reconhecer a importância da adequação dos conteúdos associados à bagagem do educando, tornando-o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Desmitificar os processos de produção textual. Tornar a prática da escrita prazerosa, associada ao domínio do conhecimento dos elementos necessários a uma escrita adequada. Melhorar a comunicação oral dos discentes.

JUSTIFICATIVA

Embora a LDB nº 9.394/96 preconize, no artigo IV, acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria e, ainda, no artigo VI, oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo utilizada como área de descarte de discentes que não obtiveram êxito no ensino regular. Esse público heterogêneo é formado, em sua maioria, pela junção de jovens oriundos da exclusão desse ensino e adultos que, por intempéries vivenciais, deixaram a escola. Essa condição peculiar da E.J.A. torna o processo de ensino-aprendizagem lento e árduo, pois não é possível um trabalho a partir do pressuposto de uma turma homogênea em conteúdo e interesses. A dificuldade no conteúdo, escrita e leitura, é ainda mais grave do que se observa no ensino regular. Associada a isso está a perda da identidade, aliada ao fracasso e

ao desânimo que toma conta do discente. É necessário que se faça um resgate apoiado no conhecimento prévio do educando. Esse procedimento possibilitará sua inclusão no processo de aprendizagem, com o objetivo de fazê-lo reconhecer-se como protagonista, resgatando, assim, o prazer pelo aprendizado e, consequentemente, a capacidade de readequar seus planos de vida atrelados às conquistas educacionais.

A não formação de escritores e leitores proficientes é uma característica da educação básica em nosso país. Essa situação não é diferente na E.J.A., cuja realidade é ainda mais assustadora, pois as turmas são formadas por discentes há bastante tempo afastados dos estudos, sem a obtenção da proficiência adequada no tempo regular de ensino. O grupo é formado também por jovens que não obtiveram êxito no ensino regular, que continuam matriculados nesse segmento até a idade necessária à sua transferência ao Ensino de Jovens e Adultos. A escrita e a leitura na E.J.A., em muitos casos, podem ser comparadas, analogamente, à escrita de crianças de segundo ou terceiro ano do ensino regular, ou seja, o texto desses discentes tem semelhanças com a escrita ainda na fase de internalização do processo de escrita e leitura. Sendo assim, acredita-se que torná-los autores de textos já bem conhecidos, já que o trabalho será focado em suas memórias, elimina o receio da falta de domínio dos elementos necessários à escrita. A leitura de um texto próprio pode servir de elemento facilitador na interpretação e entonação corretas no momento da leitura oral. Isso se dá porque o discente é o narrador personagem e essa é a sua história real, repleta de lembranças, que o faz se acreditar ator desse monólogo bibliográfico.

EMBASAMENTO TEÓRICO

As questões relacionadas aos rumos da educação têm suscitado diversos debates, de cientistas políticos e educacionais aos famosos mestres do saber popular, que apontam inúmeras formas de se solucionar o problema, que, segundo eles, ora está nas mãos dos professores, ora nas

mãos da família. O debate sobre a responsabilidade educacional de formar indivíduos críticos e capazes de não só entender seu papel na sociedade, como inserir-se nesta, que, às vezes, se mostra longínqua quando se trata de educandos de periferias – onde até os "bem-sucedidos" têm dificuldades para se entender como participantes desse mundo – tem-se mostrado interminável.

Segundo Vygotsky:

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (1998, p. 33).

Na E.J.A. não é diferente, pois o educando ainda não se reconhece como elemento construtor e/ou modificador da sociedade. Esse comportamento pode ser advindo do insucesso no ensino regular ou nos projetos de vida. Por muitos, a E.J.A. é vista como lugar de fracassados. As leis educacionais e os debates pedagógicos propõem ações, muitas vezes inaplicáveis na prática, por conta da dura realidade enfrentada por educadores de municípios periféricos, longe dos holofotes da zona sul. Salas de aulas com capacidade máxima, múltiplas realidades sociais, pois até a periferia apresenta nuances das mais variadas. Nesse meio, um educador deve, segundo as teorias da adequação curricular, transformar seu modo de transmitir conteúdos para adequar-se à realidade do aluno e tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Célia Maria Souza e Marco Antônio Moreira refletem sobre a utilização dos organizadores prévios como metodologia para o processo, de acordo com Ausubel:

> Organizadores prévios são materiais introdutórios, apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade que o conteúdo do material

> instrucional a ser aprendido proposto por David P. Ausubel para facilitar a aprendizagem significativa. Eles se destinam a servir como pontes cognitivas entre aquilo que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber para que possa aprender significativamente o novo conteúdo. Ausubel propõe os organizadores prévios como a estratégia mais eficaz para facilitar a aprendizagem significativa quando o aluno não dispõe, em sua estrutura cognitiva, dos conceitos relevantes para a aprendizagem de um determinado tópico. Os organizadores prévios não devem ser confundidos com sumários e introduções que são escritos no mesmo nível de abstração, generalidade e inclusividade do material que se segue, simplesmente enfatizando os pontos principais desse material. Na concepção ausubeliana, os organizadores prévios destinam-se a facilitar a aprendizagem de um tópico específico. Por outro lado, os materiais introdutórios construídos para este estudo, são denominados pseudourbanizadores prévios, porque se destinam a faci1itar a aprendizagem de uma unidade. (1981, p. 181).

Como vemos, os autores entendem a metodologia de significação do processo de ensino-aprendizagem como a criação dos pontos de ancoragem, ou seja, o educando necessita de portos cerebrais, em que o novo conhecimento possa interagir com o já existente; dessa forma, esse conteúdo seria internalizado por conta de sua interação com o que o aluno já possuía.

Segundo os PCN, a aprendizagem significativa central na perspectiva construtivista implica necessariamente

> [...] o trabalho simbólico de 'significar' a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. (BRASIL, 1997, p. 35).

Ao se deparar com uma situação de aprendizagem que possa estar ligada a um conhecimento anterior, o educando tem a oportunidade de interagir, tornando o processo de ensino-aprendizagem um momento de interação entre si e o professor. Que é mais prazeroso estarmos diante daquilo que nos fascina já sabemos, porém a questão é: como tornar prazerosos e significativos conteúdos tão distantes de nosso dia a dia? É difícil também encontrar na instituição escolar uma atividade capaz de ir ao encontro daquilo que a vida nos cobra efetivamente para obtermos sucesso nos campos pessoais.

Conforme Yves de La Taille, Marta de Oliveira e Heloysa Dantas:

> O indivíduo humano [...] interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (1992, p. 30).

Perceber-se elemento dessa interação com o agente modificador do meio em que vive é essencial para que o educando avance, e o professor é o mediador nessa descoberta.

Cláudio de Moura e Castro, no artigo “Educar é contar histórias”, afirma que “bons professores eletrizam seus alunos com narrativas interessantes ou curiosas”. Segundo o autor:

> O problema da significação da aprendizagem atinge até os países do dito primeiro mundo, e relata que há alguns anos, professores americanos de inglês se reuniram para carpir as suas mágoas: apesar dos esplêndidos livros disponíveis, os alunos se recusavam a ler. Poucas semanas depois, foi lançado um dos volumes de Harry Potter, vendendo 9 milhões de exemplares, 24 horas após o lançamento! Se os alunos leem J.K. Rowling e não gostam de outros, é porque estes são chatos. Em um gesto de

> realismo, muitos professores passaram a usar Harry Potter para ensinar até física. De fato, educar é contar histórias. Bons professores estão sempre eletrizando seus alunos com narrativas interessantes ou curiosas, carregando nas costas as lições que querem ensinar. É preciso ignorar as teorias intergalácticas dos 'pedagogos astronautas' e aprender com Jesus, Esopo, Disney, Monteiro Lobato e J.K. Rowling. Eles é que sabem... (CASTRO, 2009).

O autor, que é economista, afirma ainda que o problema das teorias pedagógicas está no fato de seus nomes mais expressivos pouco enxergarem e ensinarem o que é mais relevante em sala de aula. Esses mestres estariam fazendo o que o autor chama de "pedagogia de astronauta". Paulo Freire afirma que ensinar exige respeito aos saberes do educando, como podemos observar no seguinte excerto:

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 16).

A escola como instituição precisa reconhecer que seu objeto de trabalho é a transformação do educando por meio da ação mediadora. Embora estejamos fartos de teorias que, supostamente, nos dariam os rumos a uma educação efetiva, capaz de formar seu educando dentro do prazo entendido como suficiente e de encaixá-lo nos parâmetros exigidos pela sociedade atual, o que vemos é uma espécie de (des)formação promovida durante o percurso da educação básica. Segundo orientações dos PCN, a escola deve ser um espaço de formação e informação, em que o processo de ensino-aprendizagem favoreça a inserção do educando no dia a dia das questões sociais. As ações promovidas pelos professores devem propiciar o desenvolvimento de capacidades, favorecendo a compreensão

e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais. O documento que norteia o ensino brasileiro esclarece ainda que:

> No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33).

Nessa perspectiva, entende-se que, se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno irá entender-se como alguém capaz, porém, se a experiência for negativa, o processo de aprendizagem será entendido como ameaça à realização de seus planos. É nesse ponto que se encontra a dicotomia enfrentada pela escola contemporânea. A obrigatoriedade de o aluno estar matriculado e com assiduidade, por conta dos incentivos governamentais às famílias de baixa renda, não traz mudanças significativas na sua educação. Ao contrário, pesquisas após pesquisas revelam que os egressos do sistema educacional não desenvolveram habilidades de leitura e escrita satisfatórias. Isso irá resultar no baixo rendimento nos índices do Ideb, pois a dificuldade interpretativa enfrentada por nossa clientela os atrapalha não só em Língua Portuguesa e Matemática, mas em todos os campos socioculturais que porventura venham a frequentar.

Conforme afirma Paulo Freire:

> A educação se faz uma tarefa altamente importante, uma vez que deve ajudar o homem a ajudar-se, colocando-o numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. Para tanto, é absolutamente indispensável à humanização do homem [...], não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser

> educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria a capacidade de opção. (1999, p. 62).

Freire propõe que a educação seja ampla e irrestrita, abrangendo toda a gama de conhecimento. Isso será mais tarde solicitado pela vida social, principalmente na conscientização do educando como indivíduo social.

Para além da problemática enfrentada pela escola, para que se efetive o processo formativo esperado pela sociedade e pelo sistema, temos a influência das relações sociofamiliares oriundas das classes sociais periféricas, tais como, moradia, formações familiares baseadas em estruturas diferentes daquelas com as quais nos acostumamos e tivemos como referência. As diversas bolsas exigem a frequência, mas não o rendimento. Baseada em múltiplas identidades construídas a partir de uma cultura social que seria única, a clientela da escola periférica é *sui generis* em cada indivíduo representante de sua comunidade. A construção identitária formada no indivíduo pelo coletivo não é única, pelo contrário, cada ser traz em si uma enormidade de detalhes únicos que o diferenciam, e nesse ponto a significação da aprendizagem emperra.

Segundo Stuart Hall, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ele afirma ainda que:

> Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (2002, p. 13).

A sociedade nos exige diversas posturas para que sejamos aceitos por este ou aquele grupo, quer seja social ou econômico, e a consciência dessa necessidade premente de adequação faz com que o sujeito se reconheça como parte desse processo. Essa fragmentação da identidade na pós-modernidade requer do sujeito frequentes adequações para que possa transitar pelo meio em que vive e se socializa.

Magda Soares debate a problemática existente entre a internalização dos códigos alfabéticos e o desenvolvimento de habilidades de leitura. A escrita satisfatória e a capacidade de ler de forma independente são capazes de levar o educando a uma prática interpretativa ampla nas situações sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. Ela ressalta que

> [...] o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas [...] (2004, p. 12).

Esta fase é de suma importância para que se efetive a capacidade de interpretar e de decifrar os diversos códigos existentes não só no texto escrito, mas em todas as situações de comunicação que serão vivenciadas pelo indivíduo. O paradoxo da ineficiência do sistema educacional público brasileiro, que alfabetiza seus educandos, mas não os letra, ou seja, não os prepara para a avalanche interpretativa que a prática social irá exigir, está pautado no insucesso na formação de um leitor crítico. Espera-se que esse leitor seja capaz de realizar uma leitura subjetiva, interpretar códigos e analisar as diversas variantes do texto escrito.

Para Kleiman a relação dialógica e interacional entre autor e leitor é o que faz com que o processo de leitura se efetive:

> E começaremos definindo a atividade de leitura como uma interação à distância entre leitor e autor via texto. 'A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe um sentido global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões'. (2002, p. 65).

Nessa concepção, torna-se impossível a formação de um leitor se não houver interação entre as partes. A leitura apresentada tem de ser prazerosa para que possa gerar interesse e levar o leitor a outro processo. Entretanto, como apresentar, no contexto de uma prática pedagógica, leituras agradáveis e instigantes a alunos sem o histórico de assiduidade?

Freire, ao discorrer sobre a importância de ler, apresenta a leitura de mundo como antecessora do ato de decifrar os códigos, como podemos perceber neste trecho de sua obra:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. 'A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto'. (1921, p. 9).

Segundo o pensamento do educador, o conhecimento de mundo do educando é formado antes de seu processo decodificador dos códigos escritos, pois esse indivíduo já está interagindo com a linguagem. Em outras palavras, ele tem domínio da língua na modalidade oral, além de ter conhecimento da cultura, dos hábitos, costumes e problemas que o cercam, mas não domina ainda a modalidade escrita. A junção das duas modalidades e suas diversas possibilidades de aplicações irão aperfeiçoar suas habilidades interpretativas. O aproveitamento do conhecimento prévio do educando na aplicação de práticas pedagógicas construtivas irá culminar no processo de significação dos conteúdos apresentados durante o processo de escolarização. Formar leitores proficientes na era

da digitalização só será possível se o educador ressignificar sua prática e entender outras formas textuais como plausíveis para a aplicação. Se nos quadros da educação há ainda professores que não são leitores assíduos, como faremos a transposição para nossos educandos?

Segundo Heloísa Prieto:

> Em plena virada de milênio, quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade, cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar do xamã, do bardo celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria. Nesse momento ele exerce a arte da memória. (1999, p. 41).

O professor precisa encantar o educando com uma narrativa que o desperte para o prazer da leitura e de sua interpretação ampla. O alocutário deve ser também o locutor, realizando interpretações baseadas em sua visão de mundo, que deve ser entendida como tão importante quanto à do autor. A prática da leitura deverá seguir critérios que tenham única e exclusivamente o objetivo de proporcionar a ampliação da visão de mundo do educando. Essa atividade deve ser capaz de levá-lo a entender-se como parte desse processo cultural e mostrar que sua cultura também faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, seus modos de interpretação poderão ser ampliados. A aquisição da linguagem e suas nuances interpretativas surgem do dialogismo necessário para que se efetive o processo. A interpretação de um texto só pode existir de fato se for baseada nas trocas entre os interlocutores. É importante que o educando tenha consciência de que é participante de um processo de troca, em que serão construídas e ampliadas suas interpretações acerca do ambiente onde está inserido.

De acordo com Bakhtin:

> Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de

> expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialogada por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. (2003, p. 348).

Desse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

A condição duo da linguagem exemplifica a necessidade de troca entre locutor e alocutário. Não é possível dialogar sozinho; para que isso ocorra é necessária a presença do outro promovendo o debate. No contexto de uma sala de aula, a interação entre educador e educando é condição (*sine qua non*) para que se efetive o que se espera do processo.

RESULTADOS

A turma em que o projeto foi aplicado tem por característica a heterogeneidade, pois, de seus 20 alunos, quase a metade é composta de pessoas com idades que variam dos 40 aos 65 anos. Há também a presença de alguns jovens com menos de 18 anos muito interessados e focados no objetivo de concluir o ensino fundamental e com planos para o futuro. Observa-se que outros ainda estão sem perspectiva de futuro.

Quando foi decidido que o projeto seria executado nessa turma, uma reunião foi realizada, para que todos estivessem a par dos detalhes e etapas de aplicação dos trabalhos que resultariam no produto final. O que mais chamou a atenção foi a compenetração dos alunos – alguns ainda não acreditavam que sua história poderia ser interessante. Os questionamentos foram quase sempre em relação ao aceitamento de uma ou outra história de vida, mas, como a autonomia é o norteador deste projeto, a orientação foi que cada um contasse algo que lhe fizesse bem dividir, sem levar em consideração o teor triste ou alegre. A partir das oficinas ministradas e da construção do conhecimento sobre o gênero

memórias, os textos foram fluindo, alguns ainda como rascunhos, mas, durante o processo de lembrança do fato escolhido para ser narrado, foram sendo enriquecidos com detalhes. Foi percebida uma dificuldade de abstração, talvez pelo estilo de vida ou pelas condições vivenciais de cada um. Este "quase" entrave foi trabalhado com leituras de textos do gênero escolhido, sempre direcionando a abstração presente na narrativa para a possibilidade de que cada um se atentasse para os detalhes do cenário de sua história.

Durante a aplicação do projeto pude perceber uma turma mais coesa, interagindo com as histórias dos outros, focada na missão de contar sua história. Foi emocionante observar o brilho nos olhos de cada um se percebendo como importante, reconhecendo que é parte da construção da sociedade, se entendendo como cidadão, vendo a escola novamente como espaço necessário à realização dos projetos de vida. O maior resultado deste projeto não está, certamente, na internalização da gramática ou no domínio dos processos da escrita e da leitura, mas na reconstrução da identidade de cada aluno da turma 631. É notória pelos corredores da escola a elevação da autoestima de cada um. Os projetos para o futuro são constantemente alardeados para o corpo docente e discente, e todos passam primeiro pela conclusão dos estudos. Esse é o legado que este projeto deixa na vida desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que iniciei minha vida profissional, tenho a preocupação com a sua função social, e questionamentos sobre as responsabilidades da escola e do professor fazem parte de minhas reflexões diárias sobre meu ofício. Acredito piamente na educação como único agente transformador da sociedade e caminho para a realização de projetos de vida. Entendo o professor como mediador no processo de ampliação da visão de mundo do educando, sendo o guia desse caminho longo e árduo. A participação no Programa de Residência Docente trouxe-me a certeza de que somos todos

iguais e que só mudam os cenários. Os desafios da profissão, entretanto, são exatamente os mesmos, ou seja, encantar e cativar, pois o trabalho de Professor, diferente de algumas profissões imediatistas, só terá resultado anos depois, e nem sempre saberemos se o resultado foi positivo ou não. A sucessão de insucessos constrói uma certeza de incapacidade, e essa certeza permeia a vida do aluno, porém a partir do momento em que se quebra o paradigma estabelecido surge uma alma que, embora engessada, guarda em si os genes repletos de projetos. E o professor é o lapidador que irá trabalhar o carvão até transformá-lo no diamante valioso. A partir daí, como a fênix da mitologia, irá surgir um ser com ânsia de conhecimento, reconhecendo-se capaz de produzir seu caminho, lidando de maneira mais amena com as pedras e não as vendo como barreiras intransponíveis. A aplicação do projeto: O RESGATE DA IDENTIDADE DE DISCENTES DA E.J.A. POR MEIO DO GÊNERO MEMÓRIAS, mostra a possibilidade de modificar posturas, construir planos e, principalmente, reconstruir identidades perdidas durante o processo vivencial.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004. (Linguagem, 4).

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

CASTRO, Cláudio de Moura e. Educar é contar histórias. *Veja*, São Paulo, n. 2.116, 10 jun. 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Edição digitalizada. [S.l.: s.n.], 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. 7. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PRIETO, Heloísa. *Quer ouvir uma história*: lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra, 1999. (Col. Jovem Século XXI).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista*

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, Célia Maria Soares Gomes; MOREIRA, Marco Antônio. Pseudoorganizadores prévios como elementos facilitadores da aprendizagem em Física. *Revista Brasileira de Física*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 1981.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEITURA NA INTERNET: O FUNDAMENTO INTERATIVO DO HIPERTEXTO

Damares Souza Silva (PUC-SP)
Luciene Oliveira da Costa Santos (PUC-SP)

INTRODUÇÃO

A invenção de cada nova tecnologia no mundo foi sempre reflexo de necessidades sociais do momento histórico. Podem ser citados como exemplos disso o próprio surgimento da escrita, a criação da imprensa – contemporânea do momento em que as línguas nacionais se consolidavam –, o telégrafo, o cinema etc., que repercutiram soluções para as necessidades humanas de determinadas épocas. Assim também nasceu a escrita digital: a contemporaneidade vive a necessidade de convergência de saberes de forma tão intensa e urgente que somente o meio virtual pode ser capaz de corresponder ao que esperamos e necessitamos hoje.

Dessa forma, este artigo propõe o debate de três questões fundamentais: 1) de que maneira o hipertexto demanda novas práticas e novas estruturas de linguagem e, por assim dizer, nova forma de leitura?; 2) em que nível de importância está a interação na leitura do hipertexto?; 3) por que se faz necessário o professor de Língua Portuguesa ter domínio dessas questões?

É importante, para a compreensão dessas questões, esclarecer, ainda que de forma sucinta, alguns pontos de vista e conceitos que regem a leitura do hipertexto, o qual se apresenta fundamentalmente baseado na interação, e enfatizar a importância de o professor de Língua Portuguesa compreender em nível mais profundo como se dá a leitura de hipertexto e quais princípios o envolvem.

1. O HIPERTEXTO, A NOVA LEITURA E SEU FUNDAMENTO INTERATIVO

A língua escrita nos meios virtuais de comunicação torna-se parte do cotidiano das pessoas. E não apenas isso: a vida dos usuários dos meios digitais é influenciada de forma direta pelo conteúdo recebido em matéria escrita por tais meios. Admite-se, inclusive, que cada nova geração cresça mais voltada para a comunicação digital do que a geração anterior.

> A cultura da atualidade está intimamente ligada à idéia de interatividade, de interconexão, de inter-relação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros. Essa interconexão diversa e crescente é devida, sobretudo, à enorme expansão das tecnologias digitais na última década. Com o forte crescimento da oferta e consumo de produtos ditos de última geração, já não se pode mais falar do futuro que bate às nossas portas, mas simplesmente de alguns novos hábitos disseminados entre milhões de pessoas por todo o mundo. (COSTA, 2003, p. 8).

Nessa realidade, o contato com o hipertexto exige do sujeito a capacidade de escolha e direção de informações a partir do que ele considera importante, a partir do que lhe faz sentido. Em outras palavras, o ambiente é interativo.

> A facilidade de produzir, publicar, editar, comentar, discutir e/ou votar conteúdos e a rapidez de armazenar textos tornam a Web um ambiente social e acessível a todos os usuários, um espaço onde cada um seleciona e controla a informação de acordo com suas necessidades e interesses. Nesse meio digital, o leitor torna-se potencialmente um interlocutor que interfere diretamente sobre o conteúdo apresentado pelo site. O leitor torna-se ao mesmo tempo um escritor em potencial. (MARQUESI et al, 2010, p. 359).

O espaço digital exige do indivíduo inserção por meio de práticas. Esse espaço formula para si mesmo a capacitação do usuário. Isso se

explica através do aspecto interativo do mundo virtual: quem precisa dele depende da direta utilização do meio, ou seja, depende do exercício de funções para aprendê-las. Além disso, é um recurso de informação global e de contínuo trabalho. Ele torna o acesso às informações mais viável. Nesse sentido, sua relação com a língua escrita é evidente: leitura e escrita são habilidades que, semelhantemente, dependem de prática para que sejam aprendidas. Os meios digitais e a palavra escrita existem na construção do conhecimento humano a partir de seus usos.

O hipertexto é especificamente estruturado sobre relações, sobre conexões. Diferente do que se tinha como ambiente de escrita, o meio virtual implica, com o hipertexto, a compreensão de novo modo de escrita, de novas práticas, de novos processos de construção de conhecimento. Isso porque não é finito, não é linear e não é estanque como era em ambientes anteriores. Como disse Marcuschi (2004), tecnologias comunicacionais novas provocam a criação de ambientes e meios novos. Novidade de meios exige novidade de lógicas e práticas. Leitura e escrita adéquam-se, dessa forma, a novas estruturas junto com todos os aspectos que as acompanham, tais como as estratégias de interação.

Para Lévy (1995), o hipertexto compõe articulações e conexões, é uma produção escrita usualmente encontrada nas redes de computadores. Qualquer pessoa pode localizar esse texto de qualquer computador, e muitos usuários podem ter acesso simultâneo ao mesmo hipertexto. O autor delineia algumas características que o constituem e as nomeia por princípios abstratos – são eles os princípios de metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade e de encaixe das escalas, exterioridade, topologia e mobilidade dos centros.

O princípio de metamorfose diz respeito ao caráter de constante transformação e reconstrução da rede hipertextual, que ocorre de acordo com a intervenção dos sujeitos envolvidos. Podem ser alteradas as palavras, os sons, as imagens, a extensão, a composição, o desenho e assim por diante.

O princípio de heterogeneidade provém dos aspectos heterogêneos das articulações do hipertexto, que podem ser constituídos por imagens, sons, palavras e outros recursos. Esse processo social e técnico abrangerá pessoas, grupos, artefatos e todas as possíveis associações que se pode estabelecer entre eles.

O princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas define que qualquer nó ou conexão do hipertexto pode mostrar-se como parte uma rede indefinida de articulações com outros textos.

O princípio de exterioridade mostra que a rede hipertextual não possui uma unidade organizacional interna, ou seja, seu crescimento e diminuição, composição e recomposição dependem da intervenção exterior para adicionar novos elementos e articulações com outras redes.

O princípio de topologia evidencia que o fluxo das ações é norteado pela topologia, ou seja, o funcionamento do texto se dá por proximidade, vizinhança.

O princípio de mobilidade dos centros parte da ideia de que o hipertexto possui diversos centros, os quais são continuamente móveis e são transportados de um nó a outro, compondo em torno de si uma ramificação infinita de pequenas raízes (textos), refazendo percursos e compondo adiante outros textos.

> [...] na leitura do hipertexto a interação com o texto pressupõe respostas a perguntas como: o que pretende com essa escrita? Que conhecimentos são tidos como (não) compartilhados? Que pistas são dadas para a produção de sentidos? Que informações podem ser consideradas (não) relevantes? (MARQUESI et al, 2010, p. 368).

Considerando as características do hipertexto, evidencia-se que ele não contradiz a cultura vigente, mas sim a representa. Das novas lógicas exigidas para a estrutura da escrita e da leitura de hipertextos surgem as

estratégias de interação, também sob novos pontos de vista. No entanto, os processos cognitivos do sujeito em relação a esse tipo de texto virtual não são novos. Para a leitura e a produção de escrita, mesmo antes dos modelos digitais entrarem no cenário mundial, tais processos já buscavam seus links na memória humana de curto, médio e longo prazo. Isso quer dizer que, psicofisiologicamente, a maneira de o sujeito lidar com a escrita hipertextual, seja na produção, seja na leitura, é de sua capacidade intelectual inata.

> Se para ler/entender a palavra é necessário saber ler antes o mundo, [...] o hipertexto vem consolidar esse processo uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hipermídia. (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 210).

As novas formas de interação são geradas a partir das transformações dos modos de criação, transmissão e recepção textual nas múltiplas inovações tecnológicas. A leitura hipertextual demanda um vasto esforço intelectual do sujeito para organizar, escolher, relacionar e contextualizar informações. A leitura hipertextual inclui (MARCUSCHI; XAVIER, 2010):

- Leitura self-service
- Deslinearização – não impõe ordem hierárquica
- Leitura multissensorial – alto envolvimento
- Emancipação do leitor – dessacralização do autor
- Coparticipação sem limite espaço-temporal

Se, sob determinado aspecto, o meio virtual implica, com o hipertexto, a compreensão de novo modo de escrita, de novas práticas, de novos processos de construção de conhecimento, por outro, considera a retomada de procedimentos cognitivos já utilizados pelo ser humano. Enfim, na interação por meio do texto digital são estabelecidas estratégias

comunicativas voltadas tanto para reprodução cultural como também para renovação.

As novas formas de interação são geradas a partir das transformações dos modos de criação, transmissão e recepção textual nas múltiplas inovações tecnológicas. A escrita hipertextual, por parte do leitor, demanda um vasto esforço intelectual para organizar, escolher, relacionar e contextualizar informações. Isso em contínua expansão. Por isso, a construção da coerência no hipertexto não se distancia da reflexão sobre a dupla função do sujeito leitor-escritor.

2. A IMPORTÂNCIA DO EMBASAMENTO TEÓRICO SOBRE HIPERTEXTO PARA O DOCENTE

Uma vez que as aulas de Língua Portuguesa devem acompanhar as demandas sociais, o professor, por sua vez, deve compreender em nível mais profundo como se dá a leitura de hipertexto e quais princípios o envolvem, pois é intensa a utilização do meio virtual por todos os segmentos da sociedade.

Para melhor desenvolver os argumentos em defesa dessa ideia, é importante relembrar aqui alguns aspectos da língua. Émile Benveniste (1989), que melhor representa a Teoria da Enunciação, ressalta o quanto a língua está longe de ser um mero instrumento. Tal pressuposto, aparentemente simples, traz consigo noções importantes que podem favorecer o embasamento teórico-metodológico de professores de Língua Portuguesa, inclusive dos que ministram aulas no ensino fundamental. A língua, que para ele é a apropriação do sujeito que se enuncia ao outro, envolve aspectos culturais e históricos de forma dinâmica. Dessa forma, o fenômeno da língua e a capacidade de reflexão estabelecem a caracterização do homem como ser racional e social. Isso quer dizer que o sujeito inserido em circunstâncias adequadas manifesta certa autonomia nas suas relações com a linguagem. Em termos de educação, de formação humana e também de linguagem, o homem consequentemente se torna mais homem a partir de apropriações linguísticas e culturais. É

na linguagem que se encontra o fundamento da subjetividade humana (BENVENISTE, 1991, p. 286).

Por esse motivo, é possível questionar o direcionamento dado pelas instituições de ensino às disciplinas de língua materna, uma vez que é notório o fracasso cumulativo dos estudantes não somente nessa área do conhecimento, mas em tudo o que envolve a língua. O que também deixa margem a dúvidas é se os professores de língua nas escolas têm as noções corretas e atualizadas sobre linguagem, língua, fala e modalidade escrita para trabalhá-las satisfatoriamente, requisito primário para esse tipo de profissional (LUFT, 2000, p. 51).

Longe de uma perspectiva positivista de ensino, confirma-se que os atos de linguagem – falar, ler e escrever – estão além do tecnicismo e do utilitarismo, embora se utilizem, às vezes, de técnicas e sejam úteis à sociedade. Deve-se destacar também, apesar de há muito já se tratar disso, que a construção de um sujeito linguisticamente competente em sala de aula e fora dela não se faz automaticamente através do domínio de regras da gramática normativa. O indivíduo somente pode se desenvolver, ou tornar-se sujeito (BENVENISTE, 1991), se estiver imerso nos aspectos interacionais e discursivos que envolvem a língua. Os atos de falar, ler e escrever não são simplesmente a repetição, a identificação ou cópia de símbolos gráficos e linguísticos, pois entre o significante e o significado está o reconhecimento de mundo que cada pessoa traz consigo e todas as relações que a envolvem, que se refletem no discurso, influenciam as interpretações possíveis e colaboram na construção de saberes.

Sem dúvida, deve haver um generoso espaço para interlocução nas aulas de língua. Cabe à escola – e, da mesma forma, ao docente capacitado – possibilitar ao aluno o domínio pleno da linguagem, de forma que o habilite a elaborar e a compreender textos em sua diversidade. Devem-se considerar os processos universais da língua como importantes elementos culturais de interação e inclusão sociais que conduzem à

evolução do conhecimento. Outro ponto sobre o qual os professores precisam se debruçar no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é a relevância dos fundamentos que envolvem o campo hipertextual, especificamente na relação do sujeito com a escrita – os saberes cotidianos (no caso, a língua falada) com os saberes científicos, escolarizados (a língua escrita) –, que pode ser presumida, inclusive, sob uma perspectiva fenomenológica. Diante disso, desperta-se para o seguinte questionamento: por que se faz necessário o professor de Língua Portuguesa ter domínio dessas questões?

Em primeiro lugar, é preciso relembrar o papel primordial da escola, que deve ser o de transmitir o legado de conhecimento humano ao educando. Ela não pode se desviar do uso efetivo da língua e dos códigos próprios de cada ciência. Todavia, é preciso que se entenda que ensinar uma ciência é fazer o aluno transpor seu universo cotidiano para além de uma memorização vocabular. Então, se não há ciência sem palavra, por outro lado, ciência não é apenas palavra.

O problema fundamental da educação envolve a escola, o sujeito e a língua. Nesse âmbito, qualquer processo de aprendizagem, de entendimento científico se dá num trânsito entre o que o sujeito vivencia e o que pensa, a partir do uso da língua. Na escola, quando o aluno não compreende os códigos utilizados, há um bloqueio na aprendizagem. Se não há compreensão, não há sentido. Se não há sentido, não há interesse nem prazer em se aprender algo.

A segunda resposta para a pergunta parte do destaque que esse novo meio de aprendizagem tem conquistado. O uso dessas novas tecnologias surge como uma importante via de aprendizagem pela própria amplitude de possibilidades e recursos de linguagem. Por exemplo: o ambiente digital exige do sujeito inserção por meio de práticas e formula para si mesmo a capacitação para uso. Isso pode ser explicado através do aspecto interativo do mundo virtual: quem precisa

dele depende da direta utilização do meio, ou seja, depende do exercício de funções para aprendê-las. Além disso, é um recurso de informação global e de contínuo trabalho. Ele torna o acesso às informações mais viável. Até os processos de interlocução passam a ter, por causa do mundo virtual, uma universalização nunca antes ocorrida. Nesse sentido, a relação do ambiente digital com a língua escrita é evidente: leitura e escrita são habilidades que dependem de prática para que sejam aprendidas; semelhantemente, os textos digitais existem na construção do conhecimento humano a partir de seus usos.

O terceiro aspecto que responde à pergunta anterior diz respeito à inclusão social. Os alunos utilizam com frequência a escrita digital para se comunicarem de forma instantânea e alcançarem aceitação social, pois "[...] a comunicação não existe por si mesma, como algo separado da vida da sociedade. Sociedade e comunicação são uma coisa só. Não poderia existir comunicação sem sociedade, nem sociedade sem comunicação" (BORDENAVE, 1997, p. 16).

E, finalmente, mas sem encerrar este debate, a apropriação do patrimônio cultural humano surge dentre os argumentos que respondem à necessidade de o docente estar embasado teoricamente sobre o campo hipertextual. Hoje, é também por esse campo que ocorre a apropriação desse patrimônio cultural com a aquisição de habilidades como leitura e escrita e a utilização de meios virtuais de comunicação, pois a internet expande o saber comum, e o sujeito, na função de internauta, recorre à intertextualidade de forma ampliada. O hipertexto estabelece estratégias comunicativas voltadas tanto para reprodução como para renovação da cultura humana. Em outras palavras, podemos dizer que ele se adequa não apenas ao propósito de dar continuidade ao conhecimento, mas também ao de transformá-lo. Por isso, podemos considerar uma nova forma de leitura que surge a partir desses meios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos utilizam com frequência a escrita digital para se comunicar de forma instantânea e alcançarem aceitação social, pois "[...] a comunicação não existe por si mesma, como algo separado da vida da sociedade. Sociedade e comunicação são uma coisa só. Não poderia existir comunicação sem sociedade, nem sociedade sem comunicação" (BORDENAVE, 1997, p. 16). Nesse cenário, o contato com os textos digitais pode definir até, por exemplo, qual será a rotina de um profissional, isto é, se, antes de sair de casa, ele acessa mensagens do Facebook, do e-mail, ou textos dos portais de notícias etc. Hoje, isso pode fazer diferença entre ser bem ou malsucedido nas relações profissionais ou afetivas. O sujeito contemporâneo possui uma relação cotidiana com textos escritos em ambiente digital construída a partir da necessidade de interagir em um mundo marcado por constantes inovações no plano da comunicação.

A escrita como objeto do desejo do sujeito de apropriar-se do patrimônio humano é o que a leva a ser produzida não apenas para um bom desempenho escolar. Os alunos que escrevem porque gostam, fora da lógica formal escolarizada, escrevem seus textos para manter relação com o mundo que os cerca. É por meio das comunicações de sites de relacionamento virtual, chats, SMS e e-mail, por exemplo, que a escrita desses alunos os faz sentir atualizados, incluídos numa sociedade.

A língua escrita nos meios digitais de comunicação é, assim, parte do cotidiano das pessoas. E não apenas isso: a vida das pessoas, em todas as idades e classes sociais, é influenciada de forma direta pelo conteúdo recebido em matéria escrita por tais meios. Sabemos, inclusive, que cada nova geração cresce mais voltada para a comunicação digital do que a geração anterior. Essas gerações são formadas pelos chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001), dentre os quais a maioria ocupa os lugares nas carteiras escolares e cujas formas de lidar com a língua e de construir o conhecimento já diferem dos não nativos digitais.

Grande parte da geração de professores que atua hoje em sala de aula não pode ser incluída entre os nativos digitais. Pode ser essa a origem das dificuldades do docente de inserir as novas mídias em suas aulas. Ao lado disso, as atividades escolares de escrita não o mobilizam à sua prática como veículo para aprendizagem. Há uma nítida separação entre o que se escreve na escola e o que se escreve no cotidiano, fora dela. As atividades de escrita na escola não são destituídas de sentido; porém, o valor da escrita atribuído pelos alunos nesse contexto está voltado para as lógicas institucionalizadas, pois eles escrevem lição, dever, redação que o professor exige, assunto da prova, escrevem para passar de ano, para passar no vestibular, para tirar boa nota, para melhorar a letra etc. As atividades de escrita nessas situações que correspondem à lógica atual da escola preservam o equívoco de que o melhor aluno é o que cumpre tais tarefas. A solução para esse problema, então, é reformular a lógica de escola em direção à inserção social do aluno por meio da linguagem, como nunca deveria ter deixado de acontecer. E mais: as aulas de Língua Portuguesa precisam considerar a escrita sob a forma que as tecnologias digitais proporcionam, e para isso é condição imprescindível que o docente esteja atualizado nas teorias que regem os estudos sobre os meios virtuais.

Uma vez que as aulas de Língua Portuguesa devem acompanhar as demandas sociais, o professor, por sua vez, deve compreender em nível mais profundo como se dá a leitura de hipertexto e quais princípios o envolvem, pois é intensa a utilização do meio virtual por todos os segmentos da sociedade.

Enfim, o meio virtual implica, no hipertexto, a compreensão de novo modo de leitura, de novas práticas, de novos processos de construção de conhecimento. E os professores precisam saber de que maneira o hipertexto demanda novas práticas e novas estruturas de linguagem e, por assim dizer, nova forma de leitura, e, sobretudo, em que nível de importância está a interação na leitura do hipertexto.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral I*. São Paulo: Pontes, 1991.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é comunicação.* São Paulo: Brasiliense, 1997.

COSTA, R. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2003.

HANKS, W. F. *Língua como prática social*: das relações entre língua cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, V. M. da S. *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência***.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*: por uma nova concepção de língua materna. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUESI, S. et al. Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, Anna C.; LEITE, Marli Q. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação* – panorama da pesquisa no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Bingley, Reino Unido, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

HANS CHRISTIAN ANDERSEN E FORMAÇÃO DE LEITORES – CONTAR OU NÃO CONTAR ANDERSEN EM SALA DE AULA? E QUAL ANDERSEN CONTAR?

Felipe Lacerda de Melo Cruz (UERJ)

INTRODUÇÃO

Todo educador comprometido com a formação leitora das crianças e jovens sob sua responsabilidade, seja ele professor, pai, mãe, bibliotecário ou quem quer que seja que, consciente da importância das histórias da tradição oral para a formação cultural e humanística da infância e da juventude, dedica-se a perpetuar o valioso acervo dos contos de fadas, ou maravilhosos, reconhece a significativa carga simbólica que essas narrativas continuam trazendo consigo, mesmo ao longo de séculos de transmissão entre diferentes povos. Cientes da pluralidade de leituras que os contos de encantamento permitem, é provável que muitos daqueles que buscam semear a literatura oral já tenham se deparado com questionamentos como: que versão da história devo contar? A narrada por Braguinha (1995), em que a formiguinha (de "A formiguinha e a neve") se "salva" quando Deus envia a Primavera e seu calor, ou a contada por Monteiro Lobato (1950), em que o mesmo Deus, impaciente, condena a formiguinha "a furtar pelo resto da vida", como castigo por sua "chatice"? Aquela em que a Cigarra (de "A cigarra e a formiga") recebe um fora, ao pedir ajuda da formiga, por ter cantado o verão inteiro, ou aquela outra, também de Braguinha (1996), em que a formiga convida a cigarra para entrar e divide com ela seu alimento, sob a justificativa de ter se alegrado com a música da companheira? A variante em que a Dona Baratinha, resignadamente, volta para a janela, após a morte de Dom Ratão, em busca do noivo que finalmente lhe proverá a felicidade, ou aquela em que, mesmo triste, a protagonista conclui que não precisa de um marido para ser feliz e vai curtir a vida com o tesouro-moedinha que encontrou?

O narrador consciencioso sabe que proceder à escolha desta ou daquela forma de narrar, desta ou daquela versão não se trata simplesmente de optar por um ou outro enredo que mais o agrade. Qualquer uma das escolhas feitas traz consigo significados e valores morais ou ideológicos que não somente se refletem no modo como as crianças entenderão a história, como podem interferir de maneira determinante na formação de sua visão de mundo. Afinal, o Deus misericordioso que salva a formiguinha na versão de Braguinha certamente não é o mesmo Deus de Lobato, impiedoso e punitivo; a Arte, personificada na figura da Cigarra, que, numa versão, é desvalorizada frente ao Trabalho, representado pela personagem Formiga, e, na outra, é equiparada a ele; a Mulher, corporificada na Baratinha, que se mostra insegura e subserviente numa versão e livre e independente na outra. Os diferentes finais, parece claro, transmitem concepções bastante distintas de religião, sobre o mundo profissional e acerca das questões de gênero.

A obra para crianças do escritor Hans Christian Andersen enseja questionamentos da mesma natureza, no que se refere aos seus aspectos formativos e às suas formas de permanência. Boa parte dos contos infantis do autor foram colhidos por ele da tradição oral dinamarquesa, e mesmo suas histórias autorais alinham-se ao estilo das narrativas de origem popular. E essa produção literária infantojuvenil de Andersen, à medida que se difundiu por outros países e épocas, foi sendo adaptada de acordo com os diferentes contextos de circulação em que se propagou. Assim, aqueles que pretendem narrar os contos do autor dinamarquês precisarão se debruçar antes sobre reflexões fundamentais para a definição de que tipo de leitor se quer formar: devo contar a versão original de *A pequena vendedora de fósforos*, em que ela encontra a "salvação" através de uma dramática morte, ou aquela em que ela acha uma família adotiva e se livra de todo o sofrimento?. Devo optar pela versão da "Pequena sereia" em que ela consegue casar-se com o príncipe, ou a original, em que, vendo seu amor frustrado, se lança à morte no mar, sendo condenada a vagar sob a

forma de um espírito por 300 anos antes de encontrar seu destino final?. Devo narrar a versão original na qual fica subentendido que a mamãe pata chocou um ovo que não era dela e que, portanto, o "Patinho feio" sempre foi um cisne, ou as recriações que suprimem esse trecho, favorecendo a interpretação de que o protagonista passou por uma mágica transmutação de espécie?

As diferentes adaptações que os contos de Andersen vêm recebendo ao longo da história modificam significativamente a maneira como os contos serão apreendidos pelo leitor-ouvinte, determinando mesmo o tipo de relação que ele estabelecerá com a narrativa, as emoções que nele serão despertadas e a visão de mundo que ele construirá mediante os princípios embutidos no jeito de contar e escrever. Estabelecer paralelos entre as histórias de Andersen, tal como ele as concebeu, e as diferentes versões produzidas a partir delas desde então, analisando as transformações perpetradas nos textos do autor, seja em seus aspectos formais ou de conteúdo, nos permite, primeiro, entender quais valores estão em jogo, para, só então, realizarmos uma opção consciente e condizente com nossa prática e objetivos enquanto educadores e mediadores de leitura.

O "PAI" DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Em 2005, celebrou-se em todo o mundo o bicentenário do nascimento de Hans Christian Andersen. Diversos países prestaram homenagens à obra do autor que imortalizou personagens e histórias que vêm sendo resgatados ininterruptamente nos últimos dois séculos. A dimensão da importância de seu legado pode ser atestada pela universalidade de contos como "O patinho feio", "A pequena sereia", "O soldadinho de chumbo", "A pequena vendedora de fósforos", "As roupas novas do Imperador", entre tantas outras narrativas que até hoje são lidas e contadas para as crianças em todo o mundo, pois foi principalmente sua obra destinada à infância que obteve maior repercussão e reconhecimento.

O autor, juntamente com Charles Perrault, escritor francês do século XVII, e com os irmãos Grimm, que produziram sua obra na Alemanha do século XIX, é um dos três pilares sobre os quais se desenvolveu a Literatura Infantojuvenil tal qual a conhecemos hoje. Mas, se as histórias disseminadas por eles rivalizam entre si quanto à notoriedade e grau de incorporação ao imaginário infantil, a obra de Andersen se destaca em alguns aspectos, a ponto de o dinamarquês ser chamado por muitos de "o verdadeiro pai da literatura infantil". O principal desses aspectos diz respeito à originalidade dos contos que os três (ou quatro) autores apresentaram ao mundo. Se, por um lado, Andersen, assim como Perrault e os Grimm, também bebeu na fonte das narrativas populares, colhendo diretamente da boca do povo as histórias que circulavam nas comunidades e que faziam parte da tradição oral de seus países, por outro lado, inovou ao também criar enredos e personagens saídos unicamente de sua própria imaginação. Quer dizer, Hans Christian Andersen não só promoveu um resgate dos contos populares da Dinamarca e universalizou-os; ele também produziu histórias inéditas e inauditas, tão ricas, encantadoras e bem escritas que, apesar de autorais, caíram no gosto popular e se incorporaram ao acervo cultural de centenas de países em todo o mundo.

Sabe-se que sua lavra foi extremamente profícua e que produziu cerca de 800 poemas, 40 peças de teatro, 6 romances e 5 diários de viagem. Mas toda essa produção estava indiscutivelmente destinada a um leitor maduro. Serão foco de nossa análise aqui os cerca de 150 contos que destinou à infância.

ASPECTOS FORMATIVOS EM ANDERSEN

O sucesso e a difusão das histórias de Hans Christian Andersen não aconteceram de maneira linear e inalterada. Sua obra vem despertando polêmicas e provocando as mais diversas reações ao longo do tempo. Mas antes de analisarmos como o mercado, produtor e consumidor de livros, e como a tradição oral reagiram às questões que a obra de Andersen

suscita, e de que forma, contornando tais questões, se apropriaram de suas histórias, precisamos conhecer, e neste ponto só poderemos nos ater ao texto original e integral de Andersen, que elementos da produção literária infantil do autor vêm sendo contestados ou enaltecidos pelos especialistas em Literatura Infantojuvenil.

De maneira mais genérica, poderíamos dizer que a questão se resume a definir a capacidade ou não que a obra de Andersen tem de contribuir positivamente na formação da infância no contexto atual. A professora Nelly Novaes Coelho assim coloca a questão:

> [...] pode-se concluir que grande parte de suas estórias (por se tratar de literatura para crianças – seres em formação), hoje, apresentam aspectos que podem ter influência negativa sobre o espírito infantil. Referimo-nos especificamente aos contos que fixam uma visão de vida desencantada e triste, onde tudo está destinado a morrer. E também àqueles que insistem (e quase se comprazem) nos sofrimentos infligidos às personagens. E negativos, não porque a idéia de sofrimento não deva existir no universo infantil (quem o pode evitar, durante a vida?), mas devido à passividade das personagens, à impassibilidade, resignação, fatalismo [...] com que se submetem a tudo quanto lhes acontece. (1982, p. 310).

Para o psicanalista Bruno Bettelheim, cuja obra *A psicanálise dos contos de fadas* é considerada um marco no reconhecimento do poder dos contos de fadas como elemento fundamental no processo de amadurecimento das crianças e na formação de sua identidade, os contos de Andersen transmitiriam, em nível simbólico, valores nocivos às crianças. Dando como exemplo "O patinho feio", o estudioso questiona a validade de se apresentar as narrativas do autor à nossa infância:

> Como acontece na maioria dos Contos de Andersen, por mais encantadores que sejam, esta é uma estória muito mais para adultos. As crianças também a apreciam, é claro, mas não é uma estória que ajude a criança;

> embora ela a aprecie, desorienta a sua fantasia. A criança que se sente incompreendida e não-apreciada pode desejar pertencer a uma outra espécie, mas sabe que é impossível. Sua possibilidade de sucesso na vida não é crescer para ter uma natureza diferente, como o patinho que se transforma num cisne, mas adquirir qualidades melhores e fazer melhor do que os outros esperam... [...] Em 'O patinho feio', não é expressa nenhuma necessidade de fazer alguma coisa. As coisas simplesmente são predestinadas e se desenrolam nesta direção independente de o herói tomar alguma atitude, enquanto na estória de fadas são os feitos do herói que modificam sua vida. (1978, p. 133).

Há outros pesquisadores, no entanto, cujas leituras da obra de Hans Christian Andersen se contrapõem às visões anteriormente apresentadas. Lígia Cademartori, por exemplo, em artigo denominado "História infantil e pedagogia", refuta desta forma a fala de Bettelheim em relação a *O patinho feio*:

> Não há por que interpretar a expressão 'outra espécie' de forma tão literal, quando se aceita toda a simbologia que organiza o conto. Antes de caracterizar uma natureza distinta da humana, ela simboliza um outro modo de ser [...] Se a identificação com um herói que não consegue lutar contra a inexorabilidade de sua sorte pode desestimular a criança a lutar contra suas dificuldades, a relativização do julgamento dos outros – as pessoas repelem tudo o que com elas não converge – pode neutralizar o absolutismo daqueles que pretendem saber o lugar que a criança deve ocupar [...] Apresentando uma visão de mundo, ele é, também, exemplar, mas privilegia a enunciação de um sujeito com duas dificuldades básicas e reversíveis: a identidade e a localização no grupo. (1984, p. 53).

Regina Zilberman, por sua vez, ratifica a opinião de Lígia Cademartori e amplia o valor transformador de *O patinho feio:* "Nas últimas décadas, em

que segmentos étnicos e de gênero 'saíram do armário' para reivindicar seu lugar e brigar por seus direitos, o pequeno pato pode se apresentar como símbolo dos preconceitos a vencer e do futuro a almejar" (1988, p. 12).

E vai além a autora ao se posicionar a favor dos "finais tristes", inovação audaciosa introduzida por Andersen quando a sociedade já tinha se acostumado aos "finais felizes" garantidos pelos irmãos Grimm e continuava exigindo-os: "Crianças podem ler narrativas em que a morte fica com a última palavra, e elas têm fibra para suportar finais melancólicos e realistas" (2005, p. 8).

ANDERSEN E SUAS FORMAS DE PERMANÊNCIA OU QUAL ANDERSEN NÓS CONHECEMOS?

As análises críticas que apresentamos, e que contrapusemos anteriormente, partem dos textos originais de Hans Christian Andersen (à exceção da de Bettelheim, como veremos) e se baseiam, portanto, num sistema de ideias e valores relativos ao contexto social, histórico, político e cultural em que seus contos foram produzidos: a Dinamarca do século XIX. As histórias de Andersen, contudo, não se perenizaram de forma cristalizada; foram sofrendo numerosas alterações ao longo destes dois séculos. Para podermos, então, reavaliar a obra do escritor, precisamos tomá-la nas mais diversas configurações que assumiu nesta trajetória tão irregular.

O tradutor Eugênio Amado apresenta assim o trabalho realizado para uma edição da obra completa de Hans Christian Andersen:

> As primeiras traduções inglesas dos contos de Andersen, cotejadas com as atuais, parecem tratar-se de obras escritas por outra pessoa. É que a Inglaterra atravessava então a fase vitoriana, caracterizada pelo seu exacerbado moralismo. Algumas dessas histórias eram cruas, realistas, consideradas talvez um tanto perniciosas para os leitores aos quais se destinavam. Desse modo, os tradutores "passavam a limpo" o que liam, suavizando esse ou aquele trecho, alterando o enredo, torcendo

> o desfecho. Foi através dessas versões, contudo, que Andersen alcançou sua popularidade em termos mundiais, alçando-se ao nível de Perrault, dos Grimm e de tantos outros escritores de livros infantis.
>
> Atualmente, Andersen está sendo, por assim dizer, redescoberto. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, seus contos têm sido traduzidos, buscando-se captar a essência e o estilo dos textos originais. (1975, p. 13).

Não há dúvida de que pais, professores e contadores de histórias em geral não se debruçam de maneira tão demorada e aguçada sobre os contos de Andersen antes de narrá-los às suas crianças desta ou daquela forma. Mas, certamente, exercem seu poder crítico, mesmo que inconscientemente, ao definir a versão que apresentarão, ou não, aos seus ouvintes-leitores – aquela que melhor traduz a visão de mundo e os valores que desejam transmitir.

Busquemos entender, tomando para análise apenas uma das mais importantes narrativas do autor, o nível e a complexidade das reflexões que se impõem quando nos prontificamos a fazer a exegese das diferentes variantes que uma mesma história de Andersen pode assumir.

O PATINHO FEIO

Na seção anterior, abordamos parcialmente este conto, certamente o mais conhecido de Hans Christian Andersen. Fizemos referência às diferentes visões que estudiosos e pesquisadores têm acerca dos aspectos formativos da narrativa “O patinho feio”.

A crítica de Bettelheim, entretanto, merece uma discussão mais aprofundada. O psicanalista defende a ideia de que, ao ser exposto ao enredo de “O patinho feio”, o leitor corre o risco de querer “ser outro” para obter o mesmo sucesso que o personagem, que inicia o conto como um pato e se “transforma” em cisne ao final. Para compreendermos tal ressalva, precisamos comparar o texto original de Andersen com a forma

como a história vem se perpetuando ao longo dos anos. Na forma como o dinamarquês a concebeu, a narrativa fornece uma pista para o leitor-ouvinte de que o ovo chocado pela mamãe pata pode não ser realmente dela. O trecho a seguir, retirado de *Contos de Andersen*, mostra como o autor sugere esta possibilidade, deixando que o leitor tire suas próprias conclusões: "Deixa-me ver o ovo que não quer quebrar-se – disse a pata velha. – Deve ser um ovo de peru. Já fui lograda assim uma vez. Foi uma luta, uma trabalheira que só vendo! [...] Deixa-me ver o ovo. Sim, é ovo de peru. Larga-o aí e ensina os outros filhotes a nadar" (1966, p. 241).

Acontece que a advertência da pata velha sobre o possível engano do ovo quase sempre é retirada das adaptações que são feitas da história, até mesmo em edições respeitadas, como a versão de Ruth Rocha para a coleção Lê pra mim (1999), e na adaptação de Paulo Condini para o livro *Diferentes heróis, diferentes caminhos* (2008), publicado pela editora Leia Brasil e todo dedicado à obra de Hans Christian Andersen.

Ao suprimir esta parte da história, não só as editoras que a registraram em numerosas publicações, mas também os contadores que a perpetuaram oralmente contribuíram para que o leitor-ouvinte acreditasse que o personagem passa por uma espécie de "transformação" mágica, interpretação afastada pelas pesquisadoras Ana Maria Martins da Costa Santos e Renata Junqueira de Souza no livro *Andersen e as estratégias de leitura*:

> O Patinho feio narra a história de um ovo de cisne que foi chocado por uma pata. [...] o patinho abaixa a cabeça e, ao ver-se refletido na água, percebe que ele nunca foi um patinho. Ele sempre foi, na verdade, um cisne. (2011, p. 61).
>
> Queremos lembrar que Hans Christian Andersen dividia sua produção em dois diferentes conjuntos: aquele que o escritor nomeava de *Histórias* (*Historier*), porque espelhavam a realidade; constituíam-se, de fato, em histórias retiradas do cotidiano das pessoas e

> não incorporavam elementos do fantástico. Havia, por outro lado, aqueles que HCA nomeava como *Contos de Fadas* (*Eventyr*) porque reuniam elementos do mundo fantástico maravilhoso. *Os novos trajes do imperador* e *O Patinho Feio* estão incluídos na categoria de histórias. (p. 44).

O professor Eloy Martos Nunez, em prefácio do mesmo livro, amplia essa visão e afirma que este aspecto da narrativa pode ser visto por diferentes ângulos:

> O Patinho feio é um protótipo do texto poliédrico que oferece uma pluralidade de leituras e enfoques. [...] A sensibilidade de Andersen nos leva, pois, a uma leitura alternativa: à dos valores positivos, à da resiliência, à de conduzir o leitor a uma leitura 'sagaz', reflexiva, isto é, 'especializada', 'entre linhas', que é capaz de ir além do literal. Ninguém havia prestado atenção de que não se tratava de um pato lerdo, mas de um cisne, o texto parece nos dizer. (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 13).

A supressão do trecho em que a velha pata alerta a mãe do Patinho Feio sobre a possível verdadeira origem de seu ovo, portanto, restringe as possibilidades de interpretação que se pode depreender da trama, direcionando o leitor-ouvinte para uma leitura unívoca.

A crítica de Bettelheim parece assentar-se sobre essa leitura limitada de que o patinho de fato *transformou-se* num cisne. Além de Lígia Cademartori, que, como vimos anteriormente, refuta essa posição, os também psicanalistas Diana e Mário Corso, no livro *Fadas no divã*, rechaçam o entendimento de que "O patinho feio" não contribui para a formação dos jovens leitores:

> Quanto à crítica de Bettelheim, de que nessas histórias faltaria a luta da personagem rumo à superação, pensamos que, nesta forma de catalogação subjetiva, faltaria considerar outras formas de superação que não passam por vencer bruxas, dragões ou conquistar

> princesas. A jornada desses pequenos heróis é mais interior do que exterior. (2006, p. 32).
>
> Consideramos que 'O patinho feio' faz uma ponte entre o conto de fadas tradicional e o romance moderno, já que, na trama de Andersen, a fonte do sofrimento é também interna. (p. 36).

O conto enseja ainda outras leituras críticas que precisam ser levadas em consideração por aqueles que pensam em dar voz à saga do patinho. Sônia Salomão Khéde, no artigo intitulado "Literatura 'infanto-juvenil': ideologia e consciência", afirma:

> No caso do Patinho feio, é indubitável que o preconceito racial e o adultério são colocados. O pato 'feio' é o preto, elemento marginalizado pelo grupo. [...] Mesmo que o patinho feio venha a ser percebido como o cisne de origem mais valorizada, ele é inicialmente marginalizado, e isto é veiculado para o público infantil. (1980, p. 41).

Essa leitura é pertinente. De fato, o texto original permite uma associação entre os adjetivos "pardo" e "feio", ao descrever o nascimento do personagem, e uma entre "branco" e "belo", subentendida na narração de sua transformação. Mas a verdade é que as edições da história geralmente também alteram essa descrição inicial do personagem. Ruth Rocha, assim, procede em sua adaptação do conto (São Paulo: FTD, 1999): "Um dos patinhos era muito maior que os outros, era meio cinzento e muito desajeitado".

Em outra edição, esta da Editora Globo (sem referência ao adaptador), o nascimento do patinho é descrito de maneira semelhante: "Os outros eram delicados, tinham as penas macias como algodão e amarelas que nem gema de ovo. O feioso era grande demais para a idade dele e tinha as penas meio cinzentas [...]". Como vemos, portanto, as versões produzidas a partir do conto de Andersen reduzem a possibilidade, levantada por Sônia Salomão Khéde, de uma leitura preconceituosa por parte das crianças.

Ainda assim, para Nelly Novaes Coelho, os valores de "O patinho feio" poderiam ser "atualizados", uma vez que:

> [...] temos uma fábula que, bem dentro do ideal romântico, valoriza a Beleza e a Nobreza do indivíduo como virtudes de primeiro plano. Note-se que, desde o início, todos insistem na feiura do 'patinho' e, devido a essa diferença, ele era desprezado por todos. [...] Veja-se que, à medida em que cresce e o 'patinho' se revela o cisne nobre que era, tudo se equilibra. [...] automaticamente é diminuído o valor dos patos. E por quê? Simplesmente porque o Romantismo ainda admitia as diferenças de classe e as diferenças entre os homens [...] (1982, p. 337).

Não podemos precisar, contudo, se essa e as demais sutis interpretações que o conto permite, e que apresentamos até aqui, são de fato percebidas pelo leitor-ouvinte "comum"; nem mesmo por aqueles que tenham contato com o texto original de Hans Christian Andersen. O certo é que todos aqueles que pretendem mediar este conto de Andersen devem estar a par de toda essa multiplicidade de sentidos e de todas essas questões éticas e estéticas que levantamos acerca da narrativa, não só para escolher a versão que mais esteja de acordo com as concepções que desejam transmitir, mas principalmente para saber abordá-las adequada e oportunamente no momento da mediação leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perenidade dos contos infantis de Hans Christian Andersen parece dever-se a um paradoxo, que pode ser explicado pelo que Câmara Cascudo chama, em *Literatura oral no Brasil* (1984, p. 23), de "processo de despersonalização". Para o estudioso, quatro são as condições necessárias para que determinada manifestação possa ser considerada folclórica: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. Os contos de Andersen alcançaram enorme sucesso desde seu lançamento, não só popularizando-se em obras escritas, mas também sendo difundidos

oralmente, o que comprova que ao menos duas daquelas características folclóricas, a persistência e a oralidade, lhes eram imanentes. Os dois outros traços definidos por Cascudo, a antiguidade e o anonimato, parecem ter sido outorgados às narrativas de Andersen à medida que se perpetuaram. Segundo Cascudo, "o popular moderno [...] tornar-se-á folclórico quando perder as tonalidades da época de sua criação" (p. 25). Essa indefinição cronológica foi atingida como resultado de algumas das alterações, descritas ao longo deste trabalho, efetuadas nas histórias do escritor. No que se refere ao "anonimato", Câmara Cascudo afirma ser "natural que uma produção que se popularizou seja folclórica quando se torne anônima, antiga, resistindo ao esquecimento e sempre citada [...]" (p. 24). Nesse aspecto, contribui decisivamente a atitude recorrente de boa parte das editoras, notadamente as populares, que omitem o nome de Hans Christian Andersen dos créditos; pode-se encontrar diferentes edições em que o nome do escritor aparece apenas na ficha catalográfica, ou é substituído pelo nome do adaptador, ou simplesmente não é citado. Podemos dizer, enfim, que aconteceu com alguns dos contos de Andersen o mesmo que se deu com histórias como "A bela e a fera", cuja autoria pouca gente atribuiria à Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, e "Os três porquinhos", conto colhido e lançado por Joseph Jacobs, mas a quem a posteridade não reservou a mesma notoriedade conferida a compiladores como Perrault e os irmãos Grimm. Em suma: as histórias de Hans Christian Andersen obtiveram sucesso devido às suas qualidades intrínsecas, mas, paradoxalmente, só se perenizaram graças às alterações que lhes usurparam as características datadas e os índices de autoralidade, situando-os lado a lado com os mais famosos contos da tradição oral mundial.

Corroboram nossa visão Diana e Mário Corso:

> O Patinho Feio já se descolou de seu criador, foi apropriado por todos e circula em várias versões. Sua força é tal que muitos chegam a crer que é um conto da tradição oral, o que serve para provar que as criações literárias podem

> ter a mesma pregnância que os contos ancestrais. Há algo de estrutura comum entre essa criação de Andersen e os contos tradicionais [...] (2006, p. 36).

Nesse sentido, acreditamos que uma possível resposta aos questionamentos colocados no título deste artigo – *contar ou não contar Andersen em sala de aula? E qual Andersen contar?* – passa pela conciliação entre o novo e a tradição.

Por um lado, pensamos que não podemos deixar de ofertar às nossas crianças o contato com a obra original de Hans Christian Andersen. Primeiro, porque o texto em si pode permitir o conhecimento de uma maneira peculiar de narrar, de um jeito particular de escrever, de um estilo. Depois, porque, ainda que os valores subjacentes aos seus contos não sejam condizentes com aqueles que julgamos pertinentes à nossa época ou estilo de vida, os enredos criados pelo autor certamente refletirão uma outra visão de mundo, a moral e as ideias de um outro tempo e lugar, transmitirão, enfim, outros modelos de viver e pensar que sem dúvida podem enriquecer a experiência daqueles que tiverem acesso a esse universo tão distinto do seu, alargando, dessa forma, seus horizontes culturais e literários.

Por outro lado, não podemos privar nossas crianças e jovens das versões contemporâneas dos contos de Andersen.

A escritora francesa Marie Desplechin, mesmo após criticar a versão cinematográfica, criada pela Disney, do conto "A pequena sereia", reconhece ser impossível evitar que as crianças de hoje tenham contato com ela, e propõe:

> Quando eles deixarem o mundo fraudulento de Walt Disney, não será suficiente recomendar aos pais que leiam com suas crianças os verdadeiros contos de Andersen. Mas que leiam juntos, sabendo que não ouvirão a mesma coisa, mas que o que ouvirão será útil e belo. (2005, p. 31).

Nessa mesma direção aponta o que propõe a professora Maria Tatar:

> Enquanto olham figuras, lêem episódios e viram páginas, adultos e crianças podem estabelecer o que a crítica cultural Ellen Handler-Spitz chama 'leitura interativa', diálogos que ponderam os efeitos da história e oferecem orientação para o pensamento sobre assuntos similares do mundo real. (2004, p. 12).

Talvez, então, a solução não passe somente pela seleção do *que* oferecer, mas *como* oferecer. Entendemos que nós, educadores e pais, devamos conhecer o máximo de versões e de possibilidades de leituras que os contos infantis ensejam, sejam eles os de Andersen ou não. Só assim poderemos promover uma leitura mediadora e não excludente, não só oferecendo às nossas crianças narrativas que comportem a ideologia que possuímos, mas abrindo portas para que nossos alunos e filhos possam, de acordo com o conceito da Estética da Recepção, romper e redimensionar seus "horizontes de expectativas", ampliando sua visão de mundo.

REFERÊNCIAS

AMADO, Eugênio. Notas do tradutor. In: *Histórias e contos de fadas* – Obra completa de Hans Christian Andersen. Belo Horizonte: Villa Rica, 1975.

ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. Tradução de Guttorm Hanssen. Rio de Janeiro: Saga, 1966.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CADEMARTORI, Lígia. História infantil e pedagogia. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil*: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*: história e análise. São Paulo: Quirón, 1982.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã*: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESPLECHIN, Marie. Les enfants doivent-ils lire Andersen? *L'Express*, Paris, n. 49, p. 28-31, 2 maio 2005.

KHÉDE, Sônia Salomão. Literatura "infanto-juvenil" – ideologia e consciência. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 63, p. 34-45, 1980.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura*: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TATAR, Maria. *Contos de fadas*: edição comentada e ilustrada. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Em busca da identidade. In: ANDERSEN, Hans Christian. *O patinho feio*. Porto Alegre: IGEL; Kuarup, 1988.

_____. Andersen, criador e criaturas. *Zero Hora Cultura*. Porto Alegre, p. 8, 2 abr. 2005.

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Gonçalves de Laia (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, faremos uma reflexão sobre o desenvolvimento de estratégias de leitura, seguindo as premissas de Angela Kleiman (2002, 2013) e Isabel Solé (1998). O ponto principal deste estudo é entender as estratégias de leitura no processo de aquisição da competência leitora.

Durante muito tempo, o conceito de leitura foi visto como um processo de decodificação de grafemas. Nessa perspectiva, a leitura era uma atividade mecânica. Entretanto, a aquisição da competência leitora está relacionada ao processo de formação da totalidade do indivíduo. Através da leitura, percebemos um mundo de diversas realidades e assumimos funções, concordamos ou discordamos, analisamos, traçamos reflexões críticas diante do conteúdo dos textos, oportunizando-nos ultrapassar a literalidade.

Dessa forma, dividiremos este trabalho em três partes: na primeira, conceituaremos leitura; na segunda, discutiremos como a leitura tem sido desenvolvida na escola; e, na terceira, abordaremos estratégias como recursos para o ensino da prática leitora.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA

Se, durante anos, o conceito de leitura foi restrito à decifração da escrita, a aquisição da competência leitora, entretanto, dependeu do conhecimento de mundo e das vivências do indivíduo. Segundo Angela Kleiman (2013, p. 12), a compreensão de um texto escrito não é apenas um ato cognitivo, mas também um ato social entre o leitor e o autor.

Kleiman sugere uma nova concepção para o ensino de leitura. Para ela, com o objetivo de realizar o ensino e a aprendizagem efetivos, a leitura

necessita ser uma atividade de entendimento, decorrente de uma prática social e interativa. Segundo a autora:

> A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exeqüíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância (2002, p. 10).

Solé (1998) conceitua leitura como "um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que geram a leitura". Sendo assim, entendemos que a prática de leitura deve formar um leitor ativo, capaz de processar e examinar o texto. É importante salientar que objetivos devem ser traçados antes da atividade para que haja a construção de significados.

Cabe ressaltar que a leitura deve ser orientada para um conjunto de reflexões, buscando materiais selecionados e diretrizes adotadas para essa orientação. O professor precisa ter consciência do processo de leitura e da sua importância para abarcar as necessidades dos alunos. É preciso também que ele esteja envolvido pelo prazer que a leitura proporciona.

A LEITURA NA ESCOLA

Na escola, a leitura é objeto de conhecimento, isto é, ensina-se a ler, porém raramente ela é analisada como uma ferramenta para se obterem novos saberes. A leitura como aprendizagem não é um produto imediato de saber ler, mas uma concepção processada através de diversos eventos, de experiências, de atividades de aprendizagem.

Em meados da década de 1980, surgiu, no Brasil, o conceito de letramento. Esse conceito relacionava habilidades de leitura que

contemplassem as necessidades dos indivíduos nas práticas sociais, permitindo-os transpor a literalidade dos textos, situando-os em suas realidades. Magda Soares (1998, p. 18) define letramento como "[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita".

Para corroborar com o pensamento de Soares, Leiva Leal (2004, p. 51) afirma que "[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas".

No ambiente escolar, as práticas de leitura devem constituir objeto de aprendizagem, oportunizando ao educando a compreensão de diferentes textos, envolvendo conhecimento de mundo e capacidades linguísticas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1997, p. 41),

> [...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

De certa forma, a leitura, no âmbito escolar, não atrai a atenção dos alunos, pois, frequentemente, costuma ser uma atividade que não oferece sentido a quem a executa. De acordo com Roxane Rojo (2004, p. 1),

> [...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade)

> – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isso é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos.

A partir dos anos 2000, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) criou o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, que instituiu critérios para verificar a proficiência leitora. Os países desenvolvidos e subdesenvolvidos passaram a reproduzir esse programa em seus sistemas de ensino. A avaliação do letramento em leitura do Pisa é constituída por três características principais: situação (contexto), texto, e aspectos.

No ranking do Pisa de 2009, o Brasil ficou na 53ª posição em leitura. Em 2012, 65 países participaram da avaliação, e o Brasil apresentou rendimento inferior à edição anterior, caindo para a 55ª posição.

A participação do Brasil, na avaliação do Pisa, promoveu a instituição de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse processo tem se desdobrado nas instâncias estaduais e municipais de sistemas de avaliação com o propósito de estabelecer mecanismos de controle e aferição de resultados. Todo processo de avaliação ou verificação de aprendizagem exige um resultado preciso do que está sendo avaliado ou verificado; em relação à proficiência leitora, surgem muitos problemas, visto que o letramento corresponde a experiência linguística, habilidades, uso e prática social.

No Brasil, para minimizar problemas com a deficiência leitora, algumas políticas públicas foram implementadas: a Política Nacional do Livro, de 2003, e o Plano Nacional do Livro e Leitura, instituído por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros

da Cultura e da Educação. E, em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do Decreto nº 7.559, firmado pela presidenta Dilma Rousseff.

ESTRATÉGIAS NO PROCESSAMENTO DA LEITURA

Frequentemente, ouvimos muitas queixas de professores sobre diversas deficiências que alunos do ensino fundamental apresentam na hora de ler um texto. Para que os alunos tenham um progresso na compreensão leitora, é necessário prepará-los para ler, sendo indispensável ensiná-los a ir além da literalidade do texto.

Cabe salientar que, geralmente, os textos trabalhados em sala de aula não oferecem nenhuma motivação aos alunos, pois, muitas vezes, são textos soltos, descontextualizados, pouco atraentes ou significativos. Sendo assim, é importante que o professor esteja atento à escolha do material que utilizará com seus alunos.

Entre as diversas dificuldades que muitos docentes enfrentam no cotidiano escolar, encontramos a falta de recursos, que interfere diretamente no desenvolvimento das aulas de leitura, visto que nem sempre o livro didático atende às necessidades do professor e do educando e recorrentemente é necessário usar outras fontes. O livro didático é um recurso importante, mas não pode ser a única fonte de acesso aos textos.

Visando preencher as lacunas deixadas pelo livro didático, é preciso que a escola e o professor estejam preparados para contornar as dificuldades, oportunizando aos alunos a leitura de diferentes textos o que envolve visão de mundo e habilidades linguísticas e possibilita que ele seja capaz de desenvolver estratégias de compreensão leitora, conferindo significado àquilo que lê.

Ainda, os Parâmetros Curriculares de língua portuguesa enfatizam que:

> Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto ou o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-

> los internamente, pois aprender a ler requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo" (BRASIL, 1997, p. 58).

Dessa forma, atividades de leitura e compreensão devem ser desenvolvidas de forma responsável e sensata e poder ofertar estratégias e condições significativas de aprendizagem, tornando a leitura uma atividade agradável. Para corroborar, Solé explica que:

> [...] ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão (1998, p. 44).

A palavra "estratégia", assim como muitas outras palavras da língua portuguesa, é polissêmica, ou seja, pode ser empregada com diferentes sentidos, dependendo do contexto. Segundo Solé, estratégia é um procedimento, que é conceituado na literatura especializada e na tradição psicopedagógica como "estratégias de leitura".

Solé elenca estratégias que facilitarão a leitura, que pode ser segmentada em três momentos: antes, possibilitando localizar o leitor e desafiando-o a assumir uma postura ativa; durante, auxiliando a desenvolver uma compreensão que possibilite solucionar problemas; e depois, permitindo sistematizar as fases precedentes de forma efetiva.

Para que a prática de leitura seja satisfatória, é necessário levar em consideração alguns fatores: a presença de um leitor ativo que seja capaz de examinar o texto e a existência de um objetivo quanto à leitura, pois ele será decisivo para a interpretação que o leitor fará, permitindo-o ir além da superficialidade do texto. De acordo com Solé (1998, p. 41), "a questão

dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê".

Segundo Kleiman (2002), as estratégias de leitura são operações regulares que utilizamos para abordar o texto. Essas estratégias podem ser percebidas na compreensão do texto a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, ou seja, através das atividades que ele desenvolverá, como resumos, paráfrases, respostas às perguntas que surgirão com a leitura e, também, a partir da forma como ele manipulará o material.

Kleiman (2002, p. 50) classifica as estratégias que o leitor utiliza como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras seriam as operações inconscientes do leitor, aquelas que não chegam ao nível consciente com perspectivas de utilização dessas operações para o alcance dos objetivos da leitura. As segundas, capacidades do leitor de conhecer o próprio conhecimento, de refletir sobre sua atuação, podendo dizer se está ou não entendendo um texto, e para que ele está fazendo a leitura.

Solé enfatiza que:

> [...] a partir de uma visão global daquilo que é o processo de leitura, mediante o ensino, [...] deve-se conseguir que os alunos se transformem em leitores ativos e autônomos, que aprenderam de forma significativa as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e que são capazes de utilizá-las independentemente em vários contextos (1998, p. 80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração a necessidade de a escola oferecer à leitura um lugar de destaque, colocando-a como prática social de grande valor e como uma ferramenta para o aprendizado, destacamos a importância de preparar o aluno para praticar a leitura além do espaço

escolar, pois, na sociedade, o sujeito leitor tem mais condições de intervir e transformar sua realidade, tornando-se um indivíduo autônomo.

É indiscutível que a leitura, na escola, precisa ser ressignificada. Ela não pode continuar sendo desenvolvida como uma prática deslocada da realidade do aluno, voltada apenas para fins avaliativos. Ela deve ser projetada dentro de práticas sociais, possibilitando a esse aluno a capacidade de participar de sua comunidade de forma efetiva e ampliando sua percepção de mundo. Quanto mais o indivíduo desenvolver a prática leitora, mais envolvido com a sociedade estará.

Dessa forma, para que aconteça uma progressão significativa na competência leitora dos alunos, é necessário que sejam implementados programas de leitura que proporcionem um trabalho constante e que envolvam diversos gêneros textuais, enfatizando estratégias de leitura que possibilitem uma análise crítica dos textos estudados e que oportunizem o prazer no ato de ler.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2013.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). *Letramento*: significado e tendências. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE/Cenp, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema de três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA JOVENS, ADOLESCENTES E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: OUTRO MODO DE VER O OUTRO NUMA PERSPECTIVA DE REINSERÇÃO

Ivanete França Galvão de Carvalho (UERJ)
Márcia Lisboa Costa de Oliveira (FFP-UERJ)

O LUGAR DA LITERATURA EM PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com base em meses de estudos, foi possível, avaliando o comportamento dos alunos no projeto e os desejos que por vezes evocam, encontrarmos uma "saída" para introduzir os estudos literários e fazê-los tomar gosto pela leitura e pela produção de textos. Apresentamos a eles os países colonizados por Portugal através de vídeos para que pudessem fazer leituras das culturas, dos rituais religiosos, de suas riquezas naturais e daí discutirem o que entenderam por identidade. Muitos foram os questionamentos com relação à África. Desse primeiro contato, observamos o quanto desconhecem África e Portugal, resultado que no fundo não nos surpreendeu. A língua portuguesa nos outros países colonizados por Portugal lhes era surpreendente. Foi mediante essa expectativa que tiramos nosso objeto de estudo: a importância do texto literário no ensino de língua portuguesa.

Foram propósitos deste trabalho i) analisar construções linguísticas que provocam curiosidade; ii) observar o lugar da literatura em países de língua portuguesa e os alunos desenvolverem, através dos textos literários, a capacidade reflexiva abordada nos romances, contos, poesias etc.; iii) relacionar informações advindas dos acontecimentos de um tempo-lugar dos textos com os dias atuais e, após essa observação, instigá-los, com o intuito de fazê-los experimentar o desejo pela leitura e interpretação com relatos orais e escritos. Os resultados estão acontecendo gradativa

e positivamente. Tão melhor tem sido apresentar novos textos, autores e relacioná-los com o cotidiano. De maneira geral, os autores utilizados foram aplicados para que os participantes possam inferir os temas abordados nas narrativas. Nesse conteúdo não faltaram assuntos atuais, embora partissem de textos de várias épocas e vários estilos para que os alunos pudessem imprimir conhecimentos da leitura feita e desenvolvessem produções críticas como cidadãos participativos, questão importante para a formação dentro do contexto do projeto Letrajovem.

A EXPERIÊNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA ATRAVÉS DE TEXTOS LITERÁRIOS

A consciência criadora sempre esteve presente no homem. Em várias teorias a respeito da descoberta da linguagem houve certa subestimação quanto ao desenvolvimento e capacidade do "quase-homem", quanto ao modo deste se comunicar. Através de "berros" e "gritos" eram capazes de manter contato com os iguais. Herder (1987) descreveu da seguinte maneira sua visão do homem pré-histórico: "O homem entrou no mundo: que oceano imediatamente rugiu em torno dele! Com que extraordinário esforço aprendeu diferenciar, a distinguir, a reconhecer seus vários sentidos! Confiando unicamente nos sentidos que tinha reconhecido!".

Herder anteviu o que a ciência mais tarde confirmou: que o homem pré-histórico via o mundo como um todo indeterminado e que teve que aprender a separar, diferenciar e selecionar o que era mais essencial para sua sobrevivência. Não há dúvida que esses meios animais são traços de elementos de linguagem.

Outras formas de comunicação encontradas pelo homem pré-histórico foram desenhos, que lhes serviam para trocarem mensagens, transmitirem seus desejos, suas necessidades e, assim, o cotidiano. Como não havia representações gráficas, esses desenhos não eram considerados escrita, pois não havia organização e sim um tipo de representação – pintura rupestre. A criação da escrita se deu por volta de 4.000 a.C.

pelos sumérios, que desenvolveram a escrita cuneiforme, em placas de barro, cunhando a escrita com os registros cotidianos. Na época, a vida econômica, administrativa e política era posta nestas placas. Na paleografia – ciência que estuda as escritas antigas – é possível entender a evolução e descoberta da escrita através dos tempos de diversos povos.

Roger Chartier (1998, p. 23) afirma que "a cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem"; portanto, desde os primórdios é através da escrita que um povo reivindica e mostra seu poder. Houve tempos, por volta do século XV, em que a Inquisição queimava livros pensando estar erradicando para sempre os autores e suas ideias, que julgavam serem impróprias e subversivas. Foucault (1969) retoma a questão e a chama de "apropriação penal dos discursos" – a repressão, perseguição e condenação por um texto considerado transgressor.

Nos anos setenta, sob a forte repressão da ditadura, escritores eram presos, e seus livros proibidos. Naquele momento, a literatura brasileira tinha a admiração e devoção dos leitores do país. Surgiram grandes escritores que em dias de lançamento de seus livros podiam vender de 20 a 30 mil exemplares. Para resistir àquele caos vivido pela sociedade civil, as universidades criaram canais de comunicação, gerando eventos como seminários e conferências, e convidavam para eles jornalistas e escritores espalhados por todo o país, a fim de manterem as pessoas informadas. Esse canal logo se transformou numa cumplicidade entre público-leitor e escritor, surgindo uma geração de autores consagrados pela excelência de sua obra. "A história das maneiras de ler está por fazer e por descobrir", diz Chartier (1998, p. 78). Enquanto em séculos que antecederam o século XVIII eram instaladas leis de silêncio durante a leitura, a partir dele se deu a libertação do ato de ler, tornando possível ler em locais públicos sem a obrigatoriedade de se isolar; porém, essa liberdade expandiu somente após a leitura ter sido representada na fotografia e no cinema. Hoje a leitura e a escrita fazem parte de nossa vida cotidiana, seja por

conta do conviver em família, no trabalho ou em qualquer outra relação humana que venhamos a ter. Cada leitor é dono do que lê – é único –, e essa singularidade o faz livre por suas escolhas, desenvolvendo uma multiplicidade de abordagens de leitura. Cada leitor para cada uma de suas escolhas em diferentes circunstâncias é absolutamente capaz de direcionar o que lê e sabe quando e quanto de leitura é importante para si.

A escrita foi e se constituiu como produto sócio-histórico-cultural. A questão demanda imensa complexidade ainda nos dias atuais – sua aquisição –, e a pluralidade de respostas está associada a como a concebemos, como entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Sendo assim, não há um "certo e errado" quando se indaga o que é a escrita, pois a escrita resulta de uma conjugação de fatores. O texto é uma peça fundamental na compreensão, mas leitor e autor também participam do processo, e quando se exclui um desses ingredientes se é arbitrário com a compreensão.

Como o objetivo pedagógico do projeto Letrajovem é desenvolver a competência discursiva dos participantes e superar a distância entre as expectativas de aprendizagem definidas pelo sistema escolar para o estágio de escolaridade em que se encontram e as capacidades e conhecimentos que apresentam, o empenho maior foi colocá-los a produzir e discutir em sala de aula sob o olhar observador, identificando nas lacunas deixadas pelos autores os "não ditos" e desenvolvendo o gosto e o hábito da leitura e da produção textual.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento intelectual do grupo de jovens, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade social no contexto do projeto Letrajovem (DEL/FFP/UERJ) vai além do ensino de língua portuguesa, pois nele a conversa ultrapassará os programas curriculares. Para dar voz a esse grupo e fazê-los compreender que estão sendo estimulados

a exercitar sua capacidade de reflexão, o Letrajovem parte dos estudos metodológicos com oficinas de língua portuguesa com o intuito de ir além do processo educativo e de aprendizagem e reinseri-los no âmbito sociocultural, preparando-os para o mundo além dos muros que os afligem. A partir de conversas e debates, o que se espera é que eles possam desenvolver suas produções articulando criticamente sua posição como cidadãos participativos na sociedade. O princípio metodológico tem relevância no desenvolvimento de sequências didáticas como gênero textual, entretanto neste trabalho a proposta é utilizarmos a discussão em torno da leitura de textos literários e estimularmos os adolescentes, jovens e adultos a pensarem o mundo, a forma e o outro lendo romances, contos e poesias. Daí é elaborado o material para cada semestre, dando continuidade ao anterior.

Neste caso, trataremos do grupo atendido pelo programa de inclusão social do Departamento de Acompanhamento de Projetos Especiais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (Deape/Tjerj) e mostraremos os trabalhos realizados no decorrer do semestre. Foram utilizados, como objeto de estudo, romances, contos, crônicas e poesias, além de vídeos e obras de arte, para fazermos comparações do texto com artes plásticas e visuais, que "são modelos relativamente estáveis de enunciados que materializam os usos da língua em diferentes situações de comunicação", mergulhando e focando no tema proposto – apresentação de diferentes gêneros, linguagens e abordagens – e, em seguida, imergindo no gênero textual, aprofundando num determinado aspecto do conteúdo. A etapa final é o compartilhamento da produção. Esse trabalho tem o propósito continuado para avaliarmos, dentro de uma sequência didática, o desenvolvimento do grupo. Para chegarmos até esse ponto, levando em consideração a questão sociocultural e tendo como uns dos objetivos a inclusão e a transformação do olhar sobre o ambiente de aprendizado, buscamos refletir sobre as leituras, discutir as produções e as habilidades desenvolvidas.

Entendemos, nesse processo, que, para chegarmos a um objetivo concreto de reinserção de um grupo que, pelo seu histórico, sente-se naturalmente discriminado e marginalizado, é preciso desenvolver a competência discursiva desse grupo e superar gradativamente a distância entre as expectativas das atividades previstas para a educação básica e os conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos participantes. O impacto principal é o qualitativo, a permanência configurando o resultado esperado. Para que ocorra um resultado positivo, é necessário elaborar o material didático e estratégias que estimulem a ampliação de perspectivas que possam no futuro se valer dos aprendizados adquiridos, refletindo sobre a cidadania a exercer e tendo desenvolvido seu papel na sociedade. Para tanto, cabe aqui exemplificar com a frase de Clifford Geertz (2011): "Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo".

Neste trabalho, por mais que pareça centralizado num determinado aspecto – já justificando sê-lo proposital para o estudo de caso –, iremos focalizar a importância do texto, de sua leitura e desmembramento como elemento catalisador comportamental do grupo. É através dele que podemos "avaliar" não somente a escrita, mas as ideias de cada participante, os sentimentos que afloram diante da discussão do tema proposto. É desse olhar que o título deste trabalho também quer tratar. Com o tema trabalhado é possível (re)produzir nos textos e superar os desafios que porventura lhes tenham atravancado em algum momento "o desenvolvimento da compreensão leitora, sobretudo, neste caso, dos alunos oriundos de classes populares e de comunidades conflagradas".

O sentido é construído a partir do modo como o grupo recebe o texto e através das leituras realizadas, bem como da interpretação de cada um. Nisso implicará o objeto de ensino e aprendizagem. O texto literário, portanto, vem materializar os usos da língua em diferentes situações de comunicação. O aprofundamento, a reflexão sobre a narrativa e a

produção de texto – seja do gênero discursivo – enfocados na sequência didática, numa perspectiva sociocultural, proporcionam a construção do material didático apropriado aos alunos. Utilizamos, portanto, romances, contos, poesias e ainda os gêneros textuais que, segundo Bakhtin (2003), são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional (KOCH, 2012). Então, para conferirmos a metodologia aplicada organizamos, como exemplo, textos orais ou escritos, acionamos os modelos de gêneros que conhecemos (e-mail, reportagem, relatório), e selecionamos o mais apropriado para a situação específica de interação, levando em consideração o que queremos comunicar. Após conceituarmos "os textos literários", exemplificamos – lemos, ouvimos, relacionamos com vídeos, obras de artes –, fazendo com que os alunos reconhecessem a qual gênero o texto pertence. Dando como exemplo, a leitura de um poema e de um romance. A organização da metodologia dos módulos compreende as etapas abaixo:

a. 1ª. ETAPA – MERGULHO NO TEMA
b. 2ª. ETAPA – IMERSÃO NO GÊNERO LITERÁRIO
c. 3ª. ETAPA – AFLORAMENTO DE IDEIAS E DE LINGUAGEM

Segundo Charles Bazerman, "as atividades de escrita tendem a ser estruturadas dentro de contextos, propósitos e formas sociais, e o interesse em gêneros e atividades de letramento ultrapassam os muros da escola. O letramento está relacionado com a vida de todos em uma sociedade".

Portanto, é muito importante frisar que, no grupo, além de terem o desafio de reintegrarem-se, de colocarem-se ao lado de colegas de sala de aula – fora do contexto do projeto Letrajovem, na vida cotidiana –, os jovens em conflitos com a lei convivem com a discriminação, a desconfiança, o isolamento e, além disso, com a dificuldade de aprendizagem.

Normalmente, esse jovem apresenta dificuldades antes mesmo de cometer qualquer infração; supõe-se que muitos deles já não frequentavam a escola, tinham problemas em lidar com regras, com a frustração e em estabelecer rotinas. Por isso, em diversas dinâmicas procura-se fazê-los perceberem as motivações que interferem nos pensamentos, sentimentos e ações. Nessa busca da identidade, todo sujeito é capaz de alcançar objetivos positivos. Segundo Roxane Rojo (2010, p. 38), "a construção social da linguagem sempre aparece também como uma construção mais geral da pessoa em dado contexto social", e "o outro que tem outra história menos orientada pela escrita sofre um forte efeito de ruptura que passa a ser preciso recuperar".

O projeto Letrajovem está imbuído em unir essas reflexões, que articulam o mesmo sentimento, o de superar as aflições, buscando contribuir na formação de leitores competentes e reintegrados. Para tanto, o objetivo é valer-se de textos literários para "ampliar o repertório sociocultural dos participantes das oficinas tendo como meta o aprimoramento de suas capacidades de expressão e compreensão" (LISBOA, 2016).

Durante os estudos aplicados aos jovens, adolescentes e adultos, o que se pôde evidenciar foi um avanço consideravelmente positivo no modo de ser e de ver o outro, seja o colega ao lado, o professor ou o integrante de suas acomodações no Tjerj, já que é nesse ambiente que o projeto se concretiza e rompe as fronteiras e os muros que, ainda que metafóricos, os aprisionavam. É fato que o desenvolvimento, através do relacionamento interpessoal e cultural, é construído no decorrer do tempo e avança um passo de cada vez com metodologias aplicadas, relacionando "os sentidos que uma dada *comunidade de práticas* atribui à leitura e à escrita configuram os modos como estas se situam naquele contexto sociocultural" (LISBOA, 2016, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. The Brazilian Blend: A Different Kind of Difference. In: LOUSADA, Eliane G. et al (Orgs.). *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos*. Araraquara: Letraria, 2016, p. 645-650.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011 [1926].

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, Roxane. *Falando ao pé da letra*: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM TEXTOS NARRATIVOS DO GÊNERO CONTO DE FADAS: ASPECTOS ESTRUTURAIS E DE LINGUAGEM

Janine Ferreira Pimenta Rosa (Unimontes)

INTRODUÇÃO

A escola é, por excelência, um lugar de promoção de acesso ao saber, devendo envolver o aluno em contextos sociais, históricos e políticos para o desenvolvimento da cidadania; para que isso aconteça, é importante que o aluno domine a leitura e a escrita. Entretanto, os resultados de provas externas e a nossa prática docente revelam-nos que muitos estudantes chegam ao final do ensino fundamental e mesmo do ensino médio sem dominar de forma eficiente e eficaz as competências de ler e escrever. Nesse contexto, a escola precisa repensar suas metodologias e intervir de forma mais eficiente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. É nessa perspectiva de melhorar a qualidade de ensino da educação básica que surgiu o interesse em desenvolver este estudo. Diante do exposto, esta pesquisa sobre produção textual é movida pela necessidade de intervir no processo de produção de textos narrativos para minimizar problemas de escrita diagnosticados na escola em que o projeto é desenvolvido.

Pretendemos trabalhar com esse tema com o propósito de responder à seguinte questão: como fazer com que os alunos do ensino fundamental produzam textos narrativos escritos (Conto de Fadas) que progridam tematicamente com elaboração de parágrafos e emprego de pontuação?

Este trabalho fundamenta-se na hipótese de que a forma do gênero Conto de Fadas, no tipo narrativo/descritivo, não se dá de maneira arbitrária, tendo em vista que a natureza do que se comunica difere, obviamente, de um gênero a outro, e que nem é definida em termos de ausência de prossequência temporal e de sequência lógica de ideias, de

paragrafação com uso de travessões, entre outros. Assim, aventamos também a hipótese de que a dificuldade de o aluno organizar e ordenar as ideias no gênero Conto de Fadas, obedecendo à coesão e à coerência de modo que o texto progrida, pode estar relacionada, entre outros fatores, ao desconhecimento da função comunicativa a que determinado gênero (conto) se presta.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, baseamo-nos em teorias e estudos que nos possibilitam entender o texto como processo sociocognitivo-interativo da linguagem. Apresentamos, neste artigo, uma seção destinada à fundamentação teórica por meio de um breve histórico da Linguística Textual, ancorando-se em Maria da Graça Costa Val (2006), Ingedore Villaça Koch (2001, 2002, 2015) e Luiz Antônio Marcuschi (2008). Na sequência, traçamos uma interlocução entre progressão textual, parágrafo e pontuação, conforme Costa Val (2006), Koch (20014, 2015), Sonia Sueli Berti Santos (2014) e Leila Nascimento da Silva (2011), para citar alguns. Estabelecemos, ainda, um diálogo com Bakhtin (1997), Marcuschi e Jacqueline Barbosa e Roxane Rojo (2015) no que concerne às características dos gêneros discursivos.

Em outra seção, apresentamos a metodologia, salientando que nossa proposta é valermo-nos de dois corpora compostos por textos narrativos produzidos pelos alunos em sala de aula, que serão coletados no primeiro semestre de 2016. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ponto de partida para as reflexões teóricas deste artigo é abordar questões básicas que permeiam os estudos sobre texto, escrita e ensino de Língua Portuguesa. Procuramos destacar que a Linguística Textual, doravante LT, pode oferecer ao professor importantes subsídios para o trabalho com o texto em sala de aula. Com essa finalidade, detemo-nos na terceira fase da Linguística Textual, cuja preocupação era o

processamento sociocognitivo-interativo dos textos. Nessa fase da LT, a língua passa a ser vista em seu funcionamento, constituindo-se em uma situação concreta, e o texto passa a ser resultado das intenções comunicativo-sociais dos indivíduos.

Sob influência desses pressupostos da LT, no final da década de 90, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apontam mudanças no processo de ensino e aprendizagem de língua, passando a enfocar a leitura e a escrita aliadas às novas perspectivas de língua, linguagem, texto e gêneros discursivos.

Nesse período, os estudos da LT ainda passavam por discussões no que se refere às questões sociais e cognitivas, porém ela já se configurava como base para o que se propõe hoje no ensino de língua e para a fase sociocognitivista-interacionista, trazendo pressupostos importantes para o tratamento do texto.

Koch (2015) faz um breve relato da trajetória da Linguística Textual para analisar o texto e o sentido. Conforme essa autora, durante o percurso da Linguística Textual, o texto foi visto de diferentes formas. Inicialmente, o texto era considerado uma estrutura pronta, sendo uma sequência de enunciados superior à frase, cujo sentido era estabelecido por uma cadeia de pronominalizações. A concepção de texto predominante tomava-o como "múltiplo referenciamento" (KOCH, 2001, p. 25).

Quando a pragmática passa a ser considerada na LT, o texto deixa de ser visto como um produto acabado, apenas analisado sintática e semanticamente e começa a ser entendido como meio de realização de interações comunicativas e sociais dos falantes (HEINEMANN, 1982 apud KOCH, 2015). Nesse viés, o texto passa a ser tratado como resultado parcial da nossa atividade comunicativa, envolvendo processos e estratégias que se encontram na nossa mente, em situações concretas de interação social. Koch (2001), seguindo a mesma linha de raciocínio de Heinemann e Viehweger (1991), considera o processamento textual (produção ou

compreensão de sentidos) como o resultado de diversos sistemas de conhecimento: cognitivo, textual e sociointeracional.

De acordo com Marcilene Oliveira Sampaio, no que diz respeito ao processamento textual, a escola ainda precisa compreender essa série de fatores que colaboram para a compreensão e produção escrita para avaliar o texto do aluno e mesmo para orientá-lo. Para ela, "compreender um texto ou avaliar seu grau de coerência implica saber que todo o seu processamento depende [...] de diversos conhecimentos dos usuários, pois esses conhecimentos que definem as estratégias a serem utilizadas [...]" (SAMPAIO, 2009, p. 4).

Para o tratamento do texto na concepção sociocognitiva-interacional proposta pela LT, é mister considerar que a língua, concebida dialogicamente, como lugar de interação verbal, toma o sujeito como entidade psicossocial, de caráter ativo, como pontua Koch:

> [...] é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que se dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. (KOCH, 2002, p. 15- 16).

A partir disso, nessa concepção dialógica de linguagem, em que a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser desconsiderado, encontra-se a concepção de língua e sujeito da atual proposta da LT, perspectiva abordada nesta proposta de intervenção.

Na sequência, ainda trazendo uma reflexão sobre conceitos relevantes para a LT que devem ser reconhecidos pela escola, percebemos a noção de contexto. Na terceira fase da LT, o contexto abarca, além da situação de enunciação, o entorno sociocultural e histórico comum aos membros de uma sociedade e armazenado individualmente em forma de modelos cognitivos. Nessa fase, chega-se à conclusão de que era preciso levar

em conta o contexto sociocognitivo. Essa concepção considera que, para os interlocutores se compreenderem, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam parcialmente semelhantes, já que não existe a possibilidade de as pessoas terem exatamente os mesmos conhecimentos.

A partir do que foi exposto, é importante pontuar que levar em consideração as propostas teóricas da terceira fase da LT no ensino de língua permite que o trabalho do professor não passe por equívocos que privilegiem o ensino de aspectos gramaticais que tomem o texto apenas como pretexto. Por meio dessa teoria textual, o professor reconhece que o texto é uma unidade complexa, formada por fatores linguísticos e pragmáticos, que precisa ser abordada em sua totalidade e que se torna capaz de conduzir o aluno a descobrir o percurso de geração e produção de sentido do texto. Não há dúvida de que a LT oferece aos docentes um aparato teórico que possibilita compreender a relação desses elementos para a constituição do sentido do texto.

Ademais, quando compreendemos que o ensino da língua deve priorizar a formação de leitores e escritores competentes que utilizem a língua como instrumento de ação e reflexão para o exercício da cidadania, torna-se compreensível a necessidade de uma teoria de texto para o ensino.

PROGRESSÃO DE IDEIAS, PONTUAÇÃO E PARÁGRAFO

A textualidade está relacionada a uma combinação de elementos linguísticos que aparecem de acordo com certos princípios, contribuindo para a estrutura do texto, dentre os quais Breaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2015) apresentam a coesão e a coerência. Nesse contexto, Costa Val (2006) destaca a progressão, um fator necessário à organização de um texto na medida em que retoma certos elementos e acrescenta outros, garantindo a continuidade do texto. Koch (2014) também chama a atenção para esse aspecto e aponta que o encadeamento entre um e outro

enunciado do texto possibilita que o tema de um se torne, sucessivamente, o tema de outro. Nessa direção, a autora enfatiza que os articuladores desempenham a função de encadear os segmentos de um texto, sejam eles períodos, parágrafos ou todo o texto, organizando-o e estabelecendo a continuidade temática.

Para ela, "o emprego adequado dos articuladores mencionados é também garantia de continuidade temática, na medida em que ficam explicitadas as relações entre os segmentos textuais que articulam [...]" (KOCH, 2014, p. 130-131) Nessa abordagem, Koch ainda cita três classes de articuladores textuais, apresentando entre eles os articuladores de conteúdo proposicional, tais como os marcadores de relações espaciotemporais. Considerando esses aspectos, as atividades de intervenção desta pesquisa abordam a presença e a função desses elementos nos textos narrativos do gênero Conto de Fadas.

Neste estudo, consideramos, ainda, que para a construção de sentidos do texto é preciso haver uma organização textual, e, para que isso ocorra, a língua oferece vários recursos linguísticos. O parágrafo e a pontuação são exemplos de recursos organizadores que, além de estabelecerem relações de sentido entre informações presentes no texto, são importantes para a tessitura do texto, justamente porque estabelecem coesão e coerência.

Andrades e Henriques comentam que "o encadeamento das ideias mestras contidas em cada parágrafo é que vai construir a organicidade do texto, o equilíbrio entre suas partes, condições indispensáveis para que o assunto abordado torne claro e compreensível" (1996 apud SILVA, 2011, p. 147). Nessa direção, é incontestável não considerar o parágrafo fator importante para a progressão de ideias e a unidade de sentido a ser estabelecida no texto.

Considerando essa abordagem, Silva destaca que existem três tipos de operações relacionadas à textualização: a coesão, a conexão/segmentação e a modalização. Segundo essa autora, a coesão e a conexão/segmentação

estão intrinsecamente ligadas ao processo de paragrafação, mantendo, assim, a progressão textual.

Sobre a pontuação, Santos afirma que esses elementos também devem ser entendidos como constituintes de sentidos, encadeando o pensamento e unindo as unidades discursivas. De acordo com a autora, a pontuação representa tanto a produção como a recepção de sentidos, expressa "a imbricação de discursos e as possibilidades de relações lógicas entre enunciados, bem como, podendo revelar posturas axiológicas e subjetividades do autor" (SANTOS, 2014, p. 169).

Sem medo de errar, parágrafos coerentes, pontuados com adequação, bem estruturados e conectados fazem com que o texto progrida, permitindo ao leitor pistas para o entendimento do texto. Nesse sentido, é importante explicitar ao aluno que usar o parágrafo e pontuar corretamente facilita a leitura e leva o leitor do texto a ler e compreender conforme os objetivos do produtor.

GÊNERO DO DISCURSO E ENSINO

Este artigo propõe que as aulas de Língua Portuguesa, baseando-se na leitura e na escrita, devem possibilitar ao aluno tornar-se um usuário competente da leitura e da escrita, com condições de efetiva participação social. Com essa perspectiva, Silvio Ribeiro da Silva (2011) considera que a língua e a linguagem sejam abordadas como práticas sociais e o próprio lugar da interação verbal. Ela destaca, a partir de considerações de Irandé Antunes, que o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva do gênero possibilita ao aluno tomar conhecimento das funções sociais dos textos. Conforme essa autora, o ensino de língua por meio dos gêneros contribui para o desenvolvimento da habilidade de compreender e produzir textos orais e escritos, já que ele se torna consciente de como se estrutura e se organiza determinado texto.

Tomando o gênero do discurso como uma proposta para o ensino de língua, é importante levarmos em conta, por meio de estudos

advogados por Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Barbosa e Rojo (2015), que os gêneros textuais são considerados como os diversos textos que encontramos no nosso cotidiano e estão relacionados com a linguagem em funcionamento e com as atividades culturais e sociais.

Em uma visão da língua como atividade social, histórica e cognitiva, Koch, citando Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), afirma que a comunicação verbal só é possível através de algum gênero textual. Os gêneros seriam, dessa forma, "'tipos relativamente estáveis de enunciados', marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais" (2002, p. 54).

Nessa visão, embora os gêneros estejam sujeitos a mudanças, eles apresentam certa estabilidade composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo e estão sujeitos a escolhas do enunciador a partir de suas intenções, vontades e necessidade temática.

Por meio dessa perspectiva, torna-se importante que, na condução das aulas de Língua Portuguesa, os professores explicitem aos alunos que a forma composicional de um gênero não se dá de maneira arbitrária e que somos capazes de selecionar os gêneros do discurso mais adequados à situação de comunicação na qual estamos inseridos.

No que se refere ao ensino de língua materna, percebemos, ainda, que embora os gêneros do discurso sejam trabalhados, inclusive nos livros didáticos, existem algumas considerações que podemos fazer. Muitas vezes, privilegiam-se atividades que abordam a compreensão textual de determinado gênero em detrimento do trabalho com atividades de produção. A escola precisa preocupar-se mais com a produção textual baseada em gêneros. Nessa direção, para Dolz e Schneuwly (1998), "os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino" (DOLZ; SCHNEUWLY, 1990, p. 66 apud MARCUSCHI, 2008, p. 213). O que pretendemos é analisar teorias sobre os gêneros textuais considerando o estudo de línguas, uma vez que eles se constituem como

suporte para atividade nas situações de comunicação, tornando-se objeto de ensino e aprendizagem.

Preocupando-nos em utilizar o gênero do discurso a favor do ensino é que propomos o trabalho de intervenção por meio do gênero Conto de Fadas. Esse gênero apresenta em sua constituição a heterogeneidade, já que é um texto narrativo com elementos descritivos e constitui-se uma variação do conto popular.

PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo de uma reflexão da nossa prática docente e observação direta do contexto da sala de aula, o objetivo principal desta pesquisa é a elaboração e aplicação de atividades interventivas que visem minimizar o problema de escrita dos sujeitos-participantes, motivo por que, com base em Michel Thiollent (2011), lançamos mão de orientações metodológicas da pesquisa-ação. Com o propósito de alcançarmos o objetivo pretendido, propomos uma pesquisa-ação a partir de um Plano Educacional de Intervenção (PEI), com o papel ativo da pesquisadora, considerando não só o professor como mediador, mas também a aprendizagem como processo.

Assim como outras pesquisas desse tipo, a fase inicial desta pesquisa é a exploratória, privilegiando o contato, a observação direta dos sujeitos participantes da pesquisa, a análise de documentos oficiais e de arquivos da escola. Em sua fase exploratória, esta pesquisa partiu de uma necessidade real de minimizar a dificuldade de os alunos produzirem textos narrativos que progridam tematicamente.

Além dos procedimentos técnicos apontados, este estudo considera procedimentos comuns a qualquer pesquisa, como a pesquisa bibliográfica, a coleta e a análise de dados.

As dificuldades diagnosticadas estão sendo analisadas a partir das propostas da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa, em que o texto se torna o foco e o próprio lugar da interação verbal. Tais

teorias embasam o tratamento a ser dado às dificuldades pontuadas, assim como a elaboração da atividade de intervenção.

Para a coleta de dados, no ano de 2016, utilizaremos a observação participante, bem como o Plano Educacional de Intervenção, através dos quais coletaremos dois corpora: uma produção diagnóstica e uma produção final, denominadas, respectivamente, corpus inicial e corpus final, para posterior análise de dados.

Nesses termos, o corpus inicial, já coletado, funciona como uma atividade diagnóstica, e o corpus final, após a aplicação de toda a intervenção pedagógica e a reescrita, como parâmetro para análise e reflexão dos objetivos preteridos. No entanto, é preciso destacar que, embora todas as produções diagnósticas realizadas pelos alunos possuam a mesma relevância, optamos por selecionar, aleatoriamente, doze produções para a análise dos dados.

Para essa etapa de análise dos dados, foram levantadas as dificuldades dos alunos quanto à progressão, à organização e à ordenação das ideias, obedecendo à coesão e à coerência. Além dessas dificuldades, outras que foram diagnosticadas também estão sendo trabalhadas em sala de aula, mas não serão citadas por não fazerem parte do escopo desta pesquisa.

Vale assinalar que, na composição do corpus inicial, os alunos produziram um reconto, após assistirem ao filme *Malévola*. Para fins de análise, foram considerados aspectos estruturais e de linguagem do texto, relacionando-os à coesão e à coerência textuais. Após a análise desse primeiro corpora, as atividades interventivas foram iniciadas tendo em vista as dificuldades que evidenciamos. Buscando minimizar tais dificuldades, as atividades foram elaboradas considerando quatro aspectos: I – Compreensão e interpretação; II – Elementos estruturais dos Contos de Fadas; III – Articuladores que estabelecem a progressão temática do texto (elementos espaciotemporais e referenciação); e IV – A função da pontuação e do parágrafo para a progressão das ideias textuais.

Para constituir o corpus final, os alunos escolherão um conto para recriar, inserindo a história dele no contexto da modernidade. Na constituição desse corpus, consideraremos, também, a importância das produções de texto de todos os alunos; porém, pretendemos selecionar as produções de texto dos mesmos alunos que tiveram seus textos selecionados para a constituição do corpus inicial. No caso de não ser possível partir desse critério de seleção, por motivos variados, isso se dará de forma aleatória.

Ao final da intervenção, com a recriação do conto, será elaborado um livro a ser exposto. Ressaltamos que, antes da produção do livro, os alunos realizarão a reescrita do texto; momento em que as dificuldades detectadas serão, de igual modo, trabalhadas.

Na sequência, após a coleta dos dois corpora, procederemos à análise dos dados, através da qual estabeleceremos uma comparação entre as duas produções.

RESULTADOS PARCIAIS

A análise do corpus inicial selecionado permite-nos constatar que os alunos apresentam dificuldades em articular os enunciados de um parágrafo e em relacionar os parágrafos do texto para compor a sequência narrativa. Tais dificuldades são decorrentes da ausência ou do uso inadequado de elementos sequenciadores da narrativa, a exemplo das expressões espaciotemporais. Isso evidencia a dificuldade de estabelecer a progressão linear e em articular os elementos textuais, fatores importantes para a construção da progressão temática. Outro fator observado nesse corpus é a dificuldade de os alunos utilizarem a referenciação para a retomada de elementos do texto. Com relação aos sinais de pontuação, percebemos, ainda, que a ausência deles ou o emprego inadequado desses elementos, contribui para que o texto dos alunos não apresente as unidades discursivas e o pensamento encadeados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva exposta, faz-se necessário compreender que a LT, considerando o aspecto sociocognitivo-interacional da linguagem, traz contribuições teóricas para orientar os professores no ensino de Língua Portuguesa. Como visto, esse ramo da Linguística propõe que a escola considere as pressuposições pragmáticas da produção de sentido, pois tais conhecimentos contribuem para a prática de compreensão e produção de textos e, consequentemente, para o desenvolvimento de leitores e escritores competentes.

E, porque visa a formação de leitores e escritores competentes, a língua deve ser ensinada como prática social que conduz aos direitos e deveres de cada um. Nessa direção, a escola necessita privilegiar o ensino de língua por meio dos gêneros, uma vez que a produção de discurso se organiza a partir de um determinado gênero. Além disso, o gênero é um meio através do qual o aluno conhece e domina as funções sociais do texto.

Em se tratando da construção do sentido, concluímos ainda que o parágrafo e a pontuação devem ser utilizados relacionando-se às características de cada gênero. É importante o aluno compreender que esses elementos se relacionam à função comunicativa de um gênero específico e estabelecem a organização e ordenação das ideias textuais, de modo que o texto progrida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Jacqueline; ROJO, Roxane Helena R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 436.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *As tramas do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Introdução à Linguística Textual Trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Sônia Sueli Berti. A pontuação e imbricação de sentidos: uma relação dialógica. In: PUZZO, Miriam Bauab; Kozma, BRITO, Eliana Viana. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido*: uma abordagem discursiva. Campinas, SP: Pontes, 2014. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 39).

SAMPAIO, Marcilene Oliveira. Linguística textual X produção de texto na escola: uma combinação possível? *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 8, p. 61-73, 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/08/07.pdf>. Acesso em: mar. 2015

SILVA, Leila Nascimento. As estratégias de paragrafação na escrita de crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos*... Caxambu, MG: ANPEd: 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6489--Int.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

SILVA, Silvio Ribeiro da. Por uma proposta para a didatização de gênero no Ensino Fundamental. *Soletras*, São Gonçalo, ano XI, n. 21, jan./jun. 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA

Jessica Oliveira Farias (Colégio Pedro II)

INTRODUÇÃO

No início do século XX, após a abolição da escravatura no Brasil, algumas representações do negro começam a aparecer na literatura com suas trajetórias de sofrimento e dor. A figura do negro era praticamente inexistente nos livros antes disso. Também não havia qualquer tipo de preocupação com a criança negra, que não tinha visibilidade no cenário burguês supostamente moderno e civilizado que se procurava instaurar no país.

Logo, com o país em ascensão econômica, adultos ou crianças pobres eram invisíveis frente à sociedade, pois as preocupações dela não estavam voltadas para esse grupo. Para o negro, a situação era ainda pior, já que o fim da escravidão não havia colocado fim ao preconceito. O mercado literário no Brasil era essencialmente ligado aos ideais das classes dominantes, o que de certo modo acontece até hoje. Assim, o que não era interessante ou estava relacionado às "raças inferiores", de acordo com os conceitos daquela época, permanecia velado.

Nas obras literárias, basicamente não havia personagens negros até o Modernismo. Segundo Maria Cristina de Gouvêa (2005, p. 79), "nas obras produzidas até a década de 1920 os personagens negros eram ausentes ou remetidos ao recente passado escravocrata". Essa omissão acontecia por diversos motivos. Em primeiro lugar, pessoas negras foram consideradas inferiores em relação às brancas por muito tempo em aspectos tanto mentais, quanto socioculturais e cognitivos. As teorias raciais, consideradas científicas, na época justificavam a soberania dos brancos sobre as demais raças, como afirma Flávio Raimundo Giarola:

> As teorias raciais apresentaram-se no século XIX como um discurso científico que buscava explicar as diferenças entre os grupos humanos, distanciando-se cada vez mais dos dogmas religiosos. Serviram como legitimadoras do imperialismo europeu, possibilitando a hierarquização da humanidade de forma que o homem branco ocupasse o topo da evolução da espécie, símbolo maior do progresso e da civilização. Essas ideias tiveram ampla difusão na sociedade europeia e não tardaram a se espalhar pelo mundo, ganhando adeptos nos Estados Unidos, Argentina, Brasil, entre outros. (2010, p. 7).

Logo, o uso de taxonomias biológicas para classificar as pessoas em raças superiores ou inferiores diminuiu cada vez mais a importância do negro como ser social. As condições de desigualdade se tornavam mais fortalecidas com os processos de escravidão. Assim, as marcas de inferioridade construídas historicamente faziam com que esses personagens fossem invisíveis nos livros de histórias, assim como eram também para a sociedade.

Em segundo lugar, havia a falta de um público leitor que se interessasse por qualquer informação relacionada ao cotidiano dos negros, já que a grande maioria dos afrodescendentes pós-Abolicionismo eram analfabetos e, portanto, não comprariam esses livros. Quanto aos brancos, segundo Suely de Castilho (2004, p. 104), "estavam do lado dos opressores e não poderiam dar atenção aos oprimidos". Ou seja, tanto por serem considerados inferiores, como por não possuírem recursos para o acesso à arte literária, os negros eram excluídos das páginas dos livros.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS BRASILEIROS

Esse quadro permanente de invisibilidade só começa a se modificar, com efeito, a partir de 1920, alguns anos depois do fim da escravidão. Depois do Modernismo, para Gouvêa (2005, p. 79), "os personagens negros

tornam-se frequentes, descritos de maneira a caracterizar uma suposta integração racial, hierarquicamente definida". Assim, eles começam a surgir nas narrativas, porém, com representações estereotipadas, caracterizações superficiais e nomes que se limitavam a reforçar a cor de sua pele, como: negrinho, negrinha, o preto, a pretinha, entre outros.

Um exemplo de representação estereotipada muito recorrente nos livros infantis dessa época eram os personagens dos pretos/pretas velhas. Estes eram na grande maioria coadjuvantes e estavam geralmente na posição de empregados, o que remetia ao recente passado escravocrata. As histórias do povo eram sempre contadas por eles, por meio de narrativas orais "carregadas de valor afetivo, contadas por pretas velhas, associadas à ingenuidade, ao primitivismo, apresentando uma estereotipia e simplificação características" (GOUVÊA, 2005, p. 84). Assim, esses personagens reforçavam a significação do folclore nacional e da arte da contação de histórias para as crianças.

Nas obras de Monteiro Lobato, os personagens Tia Nastácia e Tio Barnabé são exemplos de negros velhos que resgatam o folclore por meio de suas histórias, costumes e crenças. De forma saudosista, tais personagens ocupavam um lugar à parte e diferenciado dos outros personagens nas narrativas, de forma que ressaltassem as características da raça negra. Dentro de um contexto Modernista, Tia Nastácia era uma figura que ia ao encontro desse novo Brasil progressista ao reforçar aspectos da identidade nacional e valorizar práticas culturais que a modernização buscava deixar no passado. Gouvêa fala sobre essa dicotomia de opiniões quanto às tradições folclóricas em tempos de mudança:

> Lobato apontava a contradição entre o projeto de resgate da tradição oral e sua inadequação ao presente, na medida em que era associada à ignorância e à falta de criatividade. Lobato falava do fim de uma tradição, sepultada pelos valores da modernidade, que, ambigüamente, de um lado buscava recuperar as raízes

> nacionais e, de outro, enxergava nessas raízes as origens da ignorância que impediriam a construção de um Brasil moderno. (2005, p. 85).

Desse modo, percebe-se que Lobato trazia à tona em seus textos a cultura mais tradicionalista do senso comum, que ia gradativamente ficando para trás. Porém, ao mesmo tempo, ele mostrava o distanciamento e desvalorização do saber popular em relação aos saberes eruditos, representado pela cultura do branco europeu, como nesta fala da personagem Emília em *Histórias de Tia Nastácia*: "Eu, francamente, passo essas tais histórias populares. Gosto mais é das de Andersen, das do autor do Peter Pan e das do tal Carroll, que escreveu Alice no País das Maravilhas. Sendo coisas do povo, eu passo..." (1937, p. 14-15).

Em outros trechos da mesma obra, o conhecimento de Tia Nastácia representando os costumes do negro era satirizado como sendo do povo, inferior e tolo, tal qual podemos observar mais uma vez na fala da personagem Emília:

> - Só aturo estas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras - coisa mesmo de negra beiçuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto. (1937, p. 31).

Observa-se que, além de ter sua inteligência questionada, a aparência física da personagem negra também é mencionada com marcas preconceituosas. As ilustrações de Tia Nastácia nas histórias destacam a desarrumação e sujeira de suas vestes, bem como seus traços físicos grotescos e por vezes assustadores. Dona Benta, a matriarca, representante do conhecimento do branco, erudito, também critica, assim como Emília o fez, as práticas orais antiquadas de contação de histórias de Tia Nastácia, conforme o seguinte trecho:

> Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas

> pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda. (1937, p. 30).

Como podemos observar, apesar de Tia Nastácia estar numa posição privilegiada de protagonista juntamente com Dona Benta, as duas não possuíam relação de igualdade. Tanto no texto quanto nas ilustrações, a personagem negra é inferiorizada, seja pela falta de instrução formal, seja por suas vestimentas e aparência física.

Enquanto os negros ou negras velhas das zonas rurais eram caracterizados como trabalhadores, afetuosos, contadores de histórias populares, últimos representantes do folclore nacional, a representação do negro da cidade era bem diferente. De modo contrário à imagem do velho, o negro jovem quase não aparece nas obras de literatura infantil. Isso porque este era visto como perigoso, ladrão, mendigo, um reflexo do jovem negro na sociedade urbana pós-Abolicionismo.

Os escravos mais velhos, moradores do campo, permaneciam em sua maioria trabalhando como empregados ou agregados para os seus ex-senhores, muitas vezes em troca de abrigo e comida. Enquanto isso, os jovens escravos moradores da cidade, recém- libertos, que não queriam se submeter a condição semelhante à que possuíam quando escravos, se encontravam sem casa, sem posses e muitas vezes sem trabalho. Esse fato causou um grande aumento da marginalidade dessa porção da população negra da época. A abolição dos escravos trouxe aos negros a liberdade. Esse acontecimento, porém, substituiu a noção de inferioridade, antes explicada pelas teorias raciais, pela desigualdade de nível cultural e intelectual, como explica Jessé Souza:

> Na verdade, o preconceito das sociedades centrais que se percebiam no século 19 como “racisticamente” superiores foi transformado em superioridade “cultural”

> precisamente pela contraposição entre a "racionalidade" (superior) e o "afeto" (inferior) típico das sociedades periféricas. O "racismo", no entanto, apesar de disfarçado, continua na visão culturalista que também, como em todo racismo, "essencializa" e torna homogêneos indivíduos e sociedades inteiras. (2011, p. 57).

Diante disso, observamos que a abolição da escravidão não proporcionou uma relação de conformidade entre brancos e negros. A falsa ideia de uma cor de pele ser superior à outra perdurou, se não por questões raciais, por questões de cultura e de costumes considerados mais civilizados. O que se buscava imprimir era um falso modelo de Brasil moderno, defensor de uma democracia entre as raças. Na verdade, escondiam-se as reais imagens dos negros através de caracterizações generalistas. As relações de humilhação e exclusão eram sutilmente mascaradas na literatura infantil.

A caracterização negativa de personagens negros nos livros infantis permaneceu por mais algumas décadas, deixando gerações de crianças afro-brasileiras carentes de uma literatura que lhes representasse positivamente. *O menino marrom*, de Ziraldo, é um exemplo de texto que, apesar de retratar a amizade entre uma criança negra e uma branca, colocar o personagem negro como principal e valorizar a diversidade étnica no Brasil, acaba por corroborar no texto e nas ilustrações, de maneira sutil, com o preconceito. Por exemplo, vemos no seguinte trecho de *O menino marrom*: "[...] o menino cor-de-rosa resolveu perguntar: por que você vem todo o dia ver a velhinha atravessar a rua? E o menino marrom respondeu: Eu quero ver ela ser atropelada" (1986, p. 24). Como podemos observar, mais uma vez, a figura do negro é marginalizada e caracterizada de forma negativa.

Mais tarde, com a publicação de *Menina bonita do laço de fita* (1988), de Ana Maria Machado, essa abordagem começou a se modificar, com modelos positivos para um público que antes só se via majoritariamente mitificado ou desqualificado.

Desde então, as indústrias editoriais têm dedicado mais atenção ao público infantil negro. Muitos livros hoje em circulação em território nacional direcionados às crianças abordam a importante contribuição da cultura afrodescendente para o nosso país. Essas leituras e ilustrações permitem que os jovens se sintam devidamente representados tanto em sua expressão física, ao valorizar sua beleza corporal, quanto em aspectos intelectuais, ao não subestimarem suas potencialidades.

EM BUSCA DE OBRAS COM ENFOQUE NA IDENTIDADE NEGRA PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL

Ao longo da história da literatura nacional, os personagens negros estiveram, em sua maioria, representados por estereótipos que, como já comentamos anteriormente, destacavam negativamente seus traços físicos e costumes de higiene, questionavam sua inteligência e os posicionavam em um lugar de marginalidade ou subserviência. Essas tendências permanecem, de certo modo, até hoje, principalmente devido às relações de poder e preconceito enraizadas historicamente na humanidade. Porém, para Luciana Silva e Katia Silva (2011, p. 5), "não devemos descartar tais obras, temos que revisitá-las sempre, buscando o entendimento de suas construções para que haja desenvolvimento intelectual". As autoras acreditam que, apesar de não podermos modificar o passado, podemos agora compreendê-lo de um modo diferente. É necessário, entretanto, dedicar atenção especial e tempo para discussão no momento da leitura de obras que deturpam a figura do negro com referências preconceituosas, senão valores errôneos serão reforçados. Logo, questionar, criticar e interpretar textos criados em outros tempos não deixa de ser importante, principalmente na escola, o primeiro ambiente multicultural e dialógico, do qual todos fazemos parte em algum momento.

Atualmente, a literatura infantil tem se preocupado com a criação de obras que valorizem a identidade negra e, mais importante, que mostrem aspectos culturais e históricos além da escravidão. Nas últimas

décadas do século XX, começam a surgir novos livros de autoria nacional com propostas diferentes dos anteriores, defendendo uma nova representação da imagem do negro, mais fiel à realidade, prezando suas tradições e costumes.

Em *Menina bonita do laço de fita* (1988), a personagem negra é enaltecida por seus traços físicos, considerados lindos por outros personagens, como vemos nesta passagem: "os cabelos enroladinhos e bem negros [...] A pele era escura e lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra na chuva". As ilustrações do livro têm um papel importante, pois representam as personagens negras sempre de maneira feliz, com roupas bonitas e penteados diferentes. Do mesmo modo, em *Bruna e a galinha d'Angola* (2000), de Gercilga de Almeida, Bruna, personagem principal da estória, se sente sozinha, e sua avó, percebendo a tristeza da neta, decide lhe contar algumas histórias míticas de origem africana que explicam a criação do mundo e exemplificam costumes culturais de seu povo. Mais uma vez, texto e ilustrações representam as personagens de forma positiva.

Outro bom exemplo é a coleção As aventuras de Luana, dos autores Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino, publicada pela editora FTD. No primeiro livro da coleção, intitulado *Luana, a menina que viu o Brasil neném* (2000), a heroína Luana, uma criança de 8 anos, na posse de seu berimbau mágico, leva crianças a outras épocas e conta detalhes da história de nosso povo valorizando a importância das diferentes culturas na construção de nossa nação.

Esses são somente alguns poucos exemplos que nos mostram como os personagens negros vêm sendo mais bem representados em obras infantis publicadas recentemente. Tanto educadores quanto responsáveis precisam adquirir um olhar mais crítico na escolha de leituras direcionadas às crianças. A busca de textos significativos que contemplem todos os segmentos da sociedade é essencial, de modo que o público infantojuvenil

consiga se ver, se sentir representado, por meio de imagens e estórias que contemplem e valorizem a diversidade independentemente da cor da pele de cada indivíduo.

A CENSURA NOS ACERVOS LITERÁRIOS ESCOLARES

Nas últimas duas décadas do século XX, surge uma preocupação maior com o teor do conteúdo dos livros infantis, especialmente devido ao fortalecimento dos movimentos negros mais recentes. Na realidade, as discussões acerca da censura na literatura, especialmente infantil, vêm tomando proporções gradativamente maiores. Questões de gênero, classe, raça, religião, orientação sexual, entre outras consideradas tabu em nossa sociedade deixam os autores pouco à vontade quanto à liberdade de expressão. Desse modo, os textos ganham críticas mais minuciosas, e a linha entre o politicamente correto e um equívoco está cada vez mais tênue. Neste tópico, vamos nos ater à questão da censura racial, tema principal de nosso estudo.

Ao considerarmos a literatura como fator importante na formação tanto cultural quanto intelectual do sujeito, há de se preocupar com o que as crianças estão lendo ou o que estamos lendo para elas. Como a figura do negro teve sua imagem ora omissa, ora corrompida durante muitas décadas nas obras literárias, a escolha por livros mais adequados torna-se uma questão de discussão, principalmente para os profissionais de educação. Como saber se determinada leitura vai causar ou não desconforto para parte dos alunos, ou mesmo incitar valores errôneos? Estarão os professores capacitados para lidar com a problemática racial em sala de aula? Ribeiro explica que a literatura infantil no geral

> [...] está carregadíssima de exemplos lamentáveis. Para a construção de um autoconceito favorável, é preciso que o ideal de ego não se mostre irrealizável, e fundamental para isso é o resgate da beleza, poder e dignidade das diversas etnias africanas. À criança afro-americana falta o modelo de Belo Negro. (apud SOUSA, 2001, p. 195).

Diante disso, permanece a dúvida quanto à exclusão de certas obras dos acervos literários escolares, pois sabemos que o modelo de beleza e respeito à cultura negra que o autor destaca como importante simplesmente não existe em muitas delas. Do mesmo modo que, na literatura infantil, os livros didáticos não seguem caminho muito diferente. Segundo Maria Aparecida da Silva, uma observação mais cautelosa também vem sendo feita nesses livros:

> No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se a medida em que essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural. (2001, p. 65-66).

Assim, observa-se ainda majoritariamente que as imagens presentes nos livros didáticos não diferem muito dos literários, ou seja, os personagens negros são ou minoria ou estereotipados. Logo, as instituições escolares, mesmo que inconscientemente, por meio do currículo e das obras literárias trabalhadas em sala, reforçam os ideais de beleza cristalizados pela maior parte da sociedade: o branco e loiro europeu, visto como superior, versus o negro de cabelos encaracolados, considerado feio e inferior. A escola acaba não valorizando as diferenças no momento em que não abre espaço para a diversidade, marca histórica tão importante na constituição de nosso país.

Peter Hunt, autor do livro *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010), aborda o problema da adequação de obras antigas a questões hoje consideradas preconceituosas. Isso acontece porque essas representações são julgadas de modo distinto, de acordo com gerações e interesses

diferentes. Há muito o que se considerar nos textos, principalmente a cronologia deles, visto que muitos nem eram direcionados a crianças ou pertenciam a um período com princípios e crenças completamente diferente dos atuais. Os contos de fada são bons exemplos de textos que foram originalmente contados para adultos, e que, caso fossem contados em suas versões originais para o público infantil hoje, seriam, certamente, considerados impróprios.

Isso tudo nos leva a algumas reflexões: afinal, o que é próprio ou impróprio para o público infantil? E quem será responsável por julgar esses fatores? Para Perry Nodelman (1992, p. 121, tradução nossa), "quando se trata de livros para crianças, já concluí que somos todos censores"[1]. Em seu artigo "*We Are All Censors*", o autor discorre sobre alguns pensamentos acerca da censura na literatura infantil. Ele afirma que as pessoas tendem a censurar somente aquilo que lhes desagrada, ou seja, aquilo que vai contra seus valores pessoais. Segundo Nodelman, a censura é perigosa a partir do momento em que nos dá direito a escolher o que o outro pode ler ou não. Sobre isso ele conclui:

> Não há absolutamente nada que uma pessoa não deveria poder dizer ou escrever - nada, não importa o quão ofensivo, limitado, estúpido ou quão perigoso eu possa pessoalmente considerar. Nem coisas sexistas ou racistas. Nem equivocadas representações neo-nazistas da história. Nem pornografia. Nada. (1992, p. 122, tradução nossa).[2]

O autor deixa claro, no entanto, que, ao afirmar que todos têm o direito de dizer ou escrever o que quiserem, isso não significa que a escrita das pessoas não vá ser questionada. Para ele, se proibirmos o direito de escrever dos autores, perderemos a oportunidade de questioná-los e de saber verdadeiramente o que uma porção da sociedade pensa.

A censura de obras que não abrem espaço à diversidade racial ou que ferem de algum modo a identidade negra vem causando um fenômeno

curioso no setor editorial, que são os chamados livros de encomenda. Isso acontece basicamente devido à escassez de bons livros que contenham personagens negros livres de estereótipos. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é um exemplo de programa à procura de obras que explorem as culturas indígena e afro-brasileira. Esse aumento na demanda não acontece por acaso. Desde 2003, as reivindicações dos movimentos negros vêm ganhando espaço dentro das escolas com a lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação com os seguintes artigos:

> Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
>
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". (BRASIL, 1996).

Desse modo, observa-se que valorizar a identidade negra por meio da literatura tornou-se obrigatório. Por isso, a encomenda de obras com personagens negros bem como adaptações de livros de sucesso com uma temática negra vêm sendo incentivados pelas editoras. Um desses exemplos é *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho, publicado em 2010. O texto é uma adaptação do conto Branca de Neve dos irmãos Grimm. As ilustrações feitas pelo próprio autor levam as crianças a um reino no continente africano, onde todos os personagens são negros e

as caracterizações de ambiente, costumes e hábitos remetem os leitores à cultura africana. Outra adaptação é *A princesa e a ervilha* (2011), da americana Rachel Isadora. Da mesma forma que Rubem Filho, a autora revisita o conto dos irmãos Grimm de mesmo nome, com texto e ilustrações que nos levam à África e suas belas paisagens.

Essas adaptações nos fazem questionar a encomenda do setor editorial. Com tantos textos originais disponíveis que já incentivam a valorização da cultura negra para o público infantil, seria realmente necessário adaptar textos europeus para atender à demanda do mercado por obras com personagens negros? Por que não incentivar a escrita de contos e histórias de origem afrodescendente ao invés de reescrever e reilustrar textos que nada têm a ver com a essência da cultura negra?

O sociólogo Reginaldo Prandi vem publicando bons exemplos de obras infantis que contemplam a mitologia africana, as crenças do povo quanto às explicações para a origem do mundo e da religião. Em *A mitologia dos orixás* (2000), o autor reúne 301 relatos mitológicos sobre deuses africanos, aproximando crianças e jovens de histórias de deuses como Iansã, Ogum, Exu, entre outros. Outras obras mais recentes como *Ifá, o adivinho* (2002), *Xangô, o trovão* (2003) e *Oxumarê, o arco-íris* (2004) abordam inúmeras tradições que os escravos negros trouxeram da África para o Brasil, como a religião do candomblé. Essa trilogia não só aborda algumas histórias folclóricas dos deuses orixás, como também apresenta outros personagens míticos, herança que nos foi deixada pela cultura africana.

Outro autor que também trabalha com a cultura popular brasileira pela vertente das influências históricas dos povos negros no Brasil é Joel Rufino dos Santos. Ele escreveu diversos livros sobre histórias da África e do folclore brasileiro para crianças. Um deles é *O presente de Ossanha* (1997), que descreve a relação de amizade entre um negrinho escravo e o filho de seu senhor, um menino chamado Ricardo. A obra não vitimiza o personagem negro, como também não esconde as relações de poder dos

senhores de engenho com relação a seus escravos na época da escravidão no Brasil. Além disso, mitos e deuses africanos são parte importante da estória e ajudam o pequeno escravo a ganhar força e lutar pela sua própria liberdade. Outros livros infantis do mesmo autor, como *A botija de ouro* (1984), *Dudu Calunga* (1986), *Gosto de África – Histórias de lá* e *daqui* (1998), são outras opções de trabalho com Africaneidades em sala de aula.

Por fim, estamos longe de ter dentro das escolas um acervo de fato democrático que contemple as diversas etnias que contribuíram para a formação de nosso país. O mito da superioridade da cultura do branco europeu sobre as outras culturas ainda é fortemente propagado em nossa sociedade, imbricado pelo preconceito ou por concepções equivocadas de valor de raça e cultura. A leitura de livros que valorizem a identidade negra é um fato positivo para nossos alunos independentemente da cor de pele que tenham. Assim, os alunos negros se sentirão representados enquanto os outros perceberão que a cor da pele não nos faz diferentes, pois também somos iguais nas diferenças. Censurar obras que tratem os personagens negros de forma ultrapassada, negligenciada ou estereotipada é a única opção para aqueles que acreditam que a censura é o caminho certo a se seguir, especialmente na literatura infantojuvenil. Enquanto isso, os anticensores pensam de modo diferente, e afirmam que a leitura de um texto preconceituoso não nos torna automaticamente preconceituosos, bem como ler um livro com histórias violentas não nos faz pessoas agressivas. Pelo contrário, ao lermos algo com o qual não concordamos, ganhamos a chance de pensar criticamente e reconhecer opiniões muitas vezes veladas, porém presentes em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a valorização da infância e as inúmeras questões que lhe são pertinentes podem ser consideradas uma preocupação relativamente recente e ainda permeada de muitas dúvidas. Ao longo de nosso estudo, foi possível observar que as considerações mais atuais

sobre o mundo infantil mudaram a forma como pensamos, analisamos e criticamos praticamente tudo relacionado a esse tipo de público, em especial a literatura. Consequentemente, essas mudanças influenciaram diretamente um maior cuidado, até mesmo uma possível censura na leitura de obras consideradas inadequadas por pais e professores.

De fato, o nosso foco principal de análise foi a representação dos personagens negros ao longo dos anos nas obras infantis. Foi possível observar que o personagem negro era praticamente inexistente nas obras literárias em época de escravidão. Este só começou a aparecer nas páginas dos livros no início do século XX – o que é bastante recente –, após a abolição. Mesmo assim, por muitos anos tivemos a caracterização do negro ainda como se ele fosse escravo, comumente representado em modelos subservientes, bestializados ou inferiores. Com o avanço dos movimentos de luta contra o preconceito racial no país, a comunidade negra tem buscado voz em meio à nossa sociedade, que é ainda muito influenciada por padrões de beleza e cultura europeia.

A interação com livros que valorizem a cultura negra é importante para todas as crianças, sejam elas negras, pardas ou brancas, para desmitificar essa suposta superioridade do branco sobre o negro. É importante quebrar esses paradigmas que foram praticamente cristalizados pelo tempo e dar voz à cultura afrodescendente em suas diversas ramificações estéticas, artísticas e históricas, que são ricas e muito importantes na formação étnica do nosso país, fornecendo à criança negra modelos positivos e reais de representação tanto nas ilustrações quanto nos textos infantis.

Ao utilizarmos a literatura como importante função social, procuramos por meio dela sensibilizar nossos alunos e tornar possível para a criança criar e recriar seu mundo de forma criativa. Para isso, cabe a nós, educadores, o cuidado na leitura de obras com teor racista, principalmente as que foram escritas em uma época na qual taxonomias raciais ainda eram levadas em consideração. Tais livros não precisam

ser necessariamente excluídos de nosso repertório caso sejam de qualidade, mas servem para crítica e incentivo à conversa sobre temas como valor, justiça e respeito, despertando nos pequenos desde já um melhor julgamento quanto aos padrões e às ideias ainda preconceituosas promulgadas pela nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha D'Angola.* Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 103-113, 2004.

GIAROLA, Flávio Raimundo. *Racismo e teorias raciais no século XIX*: principais noções e balanço historiográfico. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313#_ftn1>. Acesso em: dez. 2015

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISADORA, Rachel. *A princesa e a ervilha*. São Paulo: Farol Literário, 2011.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1937.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana, a menina que viu o Brasil neném*. Rio de Janeiro: FTD, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1988.

NODELMAN, Perry. We Are All Censors. *Canadian Children's Literature* [online], v. 68, p. 121-133, 1992.

PRANDI, Reginaldo. *A mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

_____. *Ifá, o adivinho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

_____. *Xangô, o trovão*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

_____. *Oxumarê, o arco-íris*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

RUBEM FILHO. *Pretinha de Neve e os sete gigantes*. Rio de Janeiro: Paulinas, 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A botija de ouro*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Dudu Calunga*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *O presente de Ossanha*. São Paulo: Global, 1997.

_____. *Gosto de África – Histórias de lá* e *daqui*. São Paulo: Global, 1998.

SILVA, Luciana Cunha; SILVA, Katia Gomes. O negro na literatura infantojuvenil brasileira. *Revista Thema*, v. 8, n. 2, p. 1-13, 2011.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira*: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ZIRALDO. *O menino marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

(Endnotes)

1 No original: "When it comes to children's books, I've concluded, we are all censors.".

2 No original: "There is nothing that anybody should not be allowed to say or to write—nothing, no matter how offensive, how narrowminded, how boneheaded, or how dangerous I might personally find it. Not anything sexist or racist. Not neo-Nazis misrepresentations of history. Not pornography. Nothing.".

CHEGANDO À CASA DA MADRINHA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Lopes Benevides (UERJ)

INTRODUÇÃO

Segundo Bartolomeu Campos de Queirós, "comprometida apenas em cumprir programas e currículos, a escola está deixando a fantasia do lado de fora de seus muros" (informação verbal)[1]. É a fantasia que conduz o nosso conhecimento; sem ela, a escola transforma-se em mero espaço de repetição. De fato, todas as grandes descobertas e invenções da humanidade, em qualquer esfera do conhecimento, foram motivadas pela curiosidade, pela vontade de ir além do que os olhos podiam ver e de questionar verdades já instituídas. Antes da comprovação científica de que a Terra era redonda, por exemplo, foi preciso que alguém fantasiasse, imaginasse essa hipótese. Tudo parte da fantasia. A literatura, então, comprometida com a verossimilhança e não com a verdade, é um espaço privilegiado para o exercício da capacidade de fantasiar no sentido em que a conceberemos ao longo deste trabalho.

O grande problema é que cada vez mais, na contemporaneidade, privilegiamos o real, o tangível, o visível em detrimento desse mundo fantástico, não comprovável empiricamente. Como afirma Maria Alberta Menéres (2003, p. 20), entretanto, "o mundo não é só o que vemos, mas a maneira como o podemos ver. Ou podemos ir vendo [...]". Assim, a literatura, sobretudo a infantojuvenil, alvo constante de infundados preconceitos por parte da crítica "especializada", tem sido preterida. Mesmo assim ela resiste.

A casa da madrinha, de Lygia Bojunga, cuja primeira publicação data de 1978, materializa literariamente a fala de Bartolomeu, à medida que,

tal como ele, manifesta uma crítica latente à instituição escolar, ao mesmo tempo que, magistralmente, ratifica a singularidade da palavra literária, que, revestida sobretudo da dimensão metafórica, é a mola propulsora da fantasia de que nos fala o literato. Nosso intuito, então, é percorrer o trajeto que ultrapassa o "estado de dicionário" (DRUMMOND, 2005, p. 247-249) das palavras até encontrar a chave que abre as portas da casa da madrinha − chaves metafóricas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo governo federal em 1998 com o intuito de constituir orientações didáticas para o ensino médio e fundamental, embora apregoem um trabalho produtivo com os textos em sala de aula, não reservam um espaço, nem mesmo orientações didáticas específicas, para a literatura. Se por um lado a reconhecem como uma das possibilidades de uso social da língua, por outro desqualificam a fantasia que a caracteriza: "O texto literário [...] não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico [...]" (BRASIL, 1998, p. 26).

Confrontando a colocação de Bartolomeu com os que dizem os PCN, verifica-se, em ambos, a presença da palavra "fantasia" com diferentes valorações: enquanto o literato a reconhece como fundamental, o documento do governo, apesar de admitir sua importância, a qualifica com o adjetivo "mera", claramente em tom depreciativo. De fato, se o governo não sonega a seus cidadãos a possibilidade de acesso à literatura − a necessidade de seu estudo permeia toda a proposta −, é bem verdade que não a tem na mesma conta que Bartolomeu. Para confirmar tal afirmativa, vejamos o que, mais à frente, afirmam os PCN:

> Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos

> jornais; do leitor de adaptações ou fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Essa é a realidade que temos: a literatura está prevista como conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, mas só aparece como disciplina autônoma no ensino médio; a extensa e apreciável bibliografia na qual os PCN se apoiam impedem tanto um trabalho mecânico da memorização e historiografia quanto a transformação do texto em pretexto para exercícios gramaticais. Por outro lado, fica patente a conclusão de que a fantasia não é considerada tão importante e os textos infantis não são literatura. Afinal, será possível desvendar os mistérios da língua e preservar a fantasia da literatura? O que é a fantasia? Será ela, de fato, tão importante? De que recursos a língua portuguesa se vale para instaurar a fantasia?

Segundo Cyana Leahy-Dios (2001, p. 43), "o que é a literatura, senão arte, cultura, representação sociopolítica por meio da língua, veículo de autoconhecimento e reconhecimento do outro"? A língua, pois, é um instrumento para a compreensão do objeto artístico − literatura − e não um fim em si mesmo. Nesse sentido, "a educação literária está imbricada no estudo da linguagem, esse *constructo* poderoso, 'perigoso' e seletivo de conscientização. Educar pela literatura implica refletir sobre a palavra como construção artística [...]" (p. 56).

A especificidade da palavra literária é indiscutível – *sui generis*, palavra-arte, constituída pela fantasia e construtora desta. Em nossa concepção, um dos diferenciais do discurso literário é a "expressividade-fantasia", obtida sobretudo pelas metáforas.

ENTRANDO NA CASA DA MADRINHA

Obviamente, a autora utiliza inúmeras metáforas ao longo do texto, como é próprio do discurso literário, mas o que buscamos são aquelas que se relacionam à leitura que fizemos do livro, e, em nossa análise, a abordagem das instituições familiar e escolar são peça-chave no "conto

de fadas" protagonizado por Alexandre. Assim, são três as metáforas estruturantes da narrativa, aquelas responsáveis pela condução da trama – a maleta da professora, a Escola Osarta do Pensamento e a casa da madrinha.

Aristóteles já dizia que as metáforas têm o poder de instaurar novas significações, o que Le Guern ratifica ao afirmar que elas visam "à sensibilidade por intermédio da imaginação" (apud CASTRO, 1977, p. 26). De fato, é isso o que ocorre em *A casa da madrinha* e o que pensamos ser de praxe na instauração do discurso fantasioso de maneira geral: não é mera analogia, transferência de sentido entre os signos; por meio delas é possível vislumbrarmos novas realidades. Assim, quando em seus versos Fernando Pessoa diz "meu coração é um balde despejado" (1995, p. 362-366), percebemos, nitidamente, associação subjetiva entre coração e balde e todas as implicações dela decorrentes.

Por outro lado, a percepção das metáforas que identificamos como estruturantes da narrativa são mais complexas. Não havendo, explicitamente, a relação entre um objeto modelo e um objeto evocado, um termo comparado e um termo comparante, a compreensão da metáfora necessita do contexto. Trata-se do que Walter de Castro (1977, p. 25) chamou de "metáfora *in absentia*". Esse contexto, entretanto, não se resume à obra; o efeito de sentido gerado pelas metáforas é fruto da enunciação, o que abrange, inclusive, os aspectos culturais dos quais nos falam George Lakoff e Mark Johnson (2002).

Além disso, entendemos que a potencialidade metafórica não é exclusiva de uma palavra ou expressão isolada, uma vez que a expressividade é obtida por meio da interação entre elas no conjunto da obra. É o que nos diz Nilce Sant'Anna Martins (2000, p. 91): "mesmo que, em certas metáforas, a expressividade se concentre em determinada palavra, ela só é apreendida pela relação sintático-semântica dessa palavra com outras".

Assim, somente porque conhecemos a realidade de nossas escolas e a situação socioeconômica de boa parte das famílias brasileiras (o que repercute na consolidação dos laços afetivos) é que conseguimos perceber que Lygia utiliza a metáfora para nos transportar para uma nova realidade, em que há uma professora e uma maleta espetaculares e, em contrapartida, a Osarta, além de uma casa, um verdadeiro lar, onde Alexandre encontrará tudo de que necessita – desde os alimentos e guloseimas fornecidos pelo armário até o aconchego e afeto propiciados pela cadeira.

Em *A casa da madrinha* se percebe o uso do discurso metafórico como uma espécie de ponte entre o irreal e o fantasioso, operando uma bem-sucedida fusão entre o real e o imaginário, como bem destaca Eglê Malheiros: "Suas histórias fundamente enraizadas na realidade, lançam mão da fantasia tanto para criar o estranhamento, que permite a visão de situações de outro modo por demais dolorosas, como projetar a superação de conflitos" (2000, p. 2).

Ao mesmo tempo que é contada a história de um menino morador de uma favela de Copacabana, que trabalha para ajudar a família e é obrigado a largar a escola – surpreendentemente, é o próprio Augusto que sugere isso, alegando que seria somente por um tempo –, há elementos que pertencem unicamente ao mundo do faz de conta, ao espaço da verossimilhança interna, como a Escola Osarta, a casa da madrinha, entre outros. Personagens como a Gata da Capa e Pavão, por exemplo, oriundos do plano da fantasia, convivem harmonicamente com os personagens relacionados ao mundo real. Assim transcorre toda a narrativa, uma fusão entre os dois mundos, possível graças às metáforas.

Os pais de Vera, por exemplo, questionam a existência da madrinha de Alexandre, mas não o fato de haver um Pavão que dança, canta, fala e recita, além de ser astro de um show de mágica. Da mesma forma, o público que assistia ao show não manifestava qualquer reação de surpresa frente às habilidades do Pavão; esquisito era o que ele dizia e não o fato

de falar: "- Eu tenho que achar a Gata da Capa [diz o Pavão]. O pessoal ficou assim meio parado, pensando que resposta esquisita era aquela" (BOJUNGA, 2006, p. 11).

A qualidade da obra de Lygia deve-se, entre outros fatores, a sua percepção de que é possível a literatura cumprir uma função social sem deixar de ser arte. A função catártica é inerente à expressão artística; o questionamento da realidade vigente é uma opção do autor. Por meio de uma abordagem social, ela discute questões humanas, das quais as crianças fazem parte, e, em suas narrativas, tal como fez seu mestre Lobato no Sítio, os pequenos ocupam papel central, não são meros joguetes nas mãos dos adultos. Em *A casa da madrinha*, a fantasia não faz surgir outro mundo, ela convive harmonicamente com os elementos do mundo real, fundindo-o ao imaginário, permitindo que os pequenos imaginem, fantasiem, vivenciem a experiência de outros mundos, sem, porém, saírem completamente deste – enfim, fazendo-os crescer.

Segundo Vladimir Propp, os contos devem ser estudados de acordo com as funções dos personagens: "por função compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação" (2006, p. 22). Para ele, devemos nos ater aos aspectos exteriores, tais como idade, sexo, nomenclatura etc. Nesse sentido, os nomes dos personagens – especialmente Augusto, Alexandre e Vera – são fundamentais para a análise destes, uma vez que refletem seus comportamentos ao longo da trama, também evidenciando potencial metafórico. Tal como o rei da Macedônia, o menino Alexandre também é um conquistador, e o que ele busca, mesmo inconscientemente, é romper com uma realidade que o torna igual a tantos outros meninos. As peripécias narrativas ainda se configuram como uma espécie de "rito de passagem", tão característico dos contos de fada tradicionais, responsáveis pela entrada em outra fase da vida: perder o medo, metaforicamente, é entrar no mundo adulto, mas Alexandre o faz sem abandonar a fantasia, seguindo pelas dobras do caminho ao lado do Pavão.

Augusto, astuto imperador romano, instituiu reformas importantes, sendo uma delas a criação de bibliotecas públicas; Augusto, irmão de Alexandre, transformou a vida de seu irmão ao incutir-lhe o gosto pelas histórias e matriculá-lo em uma escola. Ambos homens de convicções, propiciaram avanços significativos para os seus – transformando a realidade ou estimulando a fantasia.

Em outro polo, encontra-se Vera, em italiano, "vero", verdade. Sem dúvida, a menina funciona na trama como um elo entre os dois mundos nos quais Alexandre transita – o real e o imaginário. Ela, baseada no que seus pais lhe disseram, duvida da existência da madrinha de Alexandre; ao mesmo tempo, vai junto com ele para a casa dela. Embora encontre um meio extremamente metafórico e fantasioso de espantar o medo – riscar com giz a escuridão –, não acredita que a flor na caixa de Alexandre seja a mesma flor amarela da porta azul da casa da madrinha. Essas atitudes mostram que, ao contrário de Alexandre, em seu processo de amadurecimento, Vera impõe limites à fantasia, embarcando nela – "E eu que pensei que você nunca ia chegar lá" (BOJUNGA, 2006, p. 143) –, mas sem entregar-se totalmente, sempre pautada pela realidade.

É Vera, contudo, quem gira a chave na fechadura e abre a porta desenhada por Alexandre com o pedaço de giz pertencente a ela, permitindo aos três saírem do escuro e reencontrarem, em uma estrada iluminada pela lua, o cavalo Ah. De rabo cor de laranja e corpo amarelo, desenhado por Vera e Alexandre, Ah é fruto do "jogo simbólico", aspecto fundamental no desenvolvimento infantil, segundo Piaget (1969), pois propicia à criança vivenciar todas as experiências como reais. Sua existência depende do nosso acreditar, e é justamente quando as crianças abrem os olhos, por medo da cerca, metáfora da passagem para o outro mundo, o irreal, que ele desaparece, só reaparecendo quando o medo é derrotado.

Alexandre enfrenta tortuosos caminhos e obstáculos do mundo real e do mundo da fantasia, mas chega ao seu destino. Lá, na casa da madrinha,

operando mais uma fusão entre o real e o imaginário, ele (re)encontra tudo e todos que estima – além de Vera, Ah e o Pavão, companheiros de viagem, lá estão a maleta, a Gata da Capa e o baú de fantasias de seu Joca –, e esse (re)encontro é bastante significativo, uma vez que "a casa representa a plenitude da vida, a felicidade (ainda que passageira), a realização de nossos desejos mais profundos e fundamentais" (MIRANDA, 2002, p. 66).

Será que ele realmente esteve lá? Ainda na casa, Vera desperta assustada com o barulho do relógio e decide ir embora sem Alexandre, deixando-o trancado na casa, preso às suas fantasias, feliz. Compreendendo o relógio como uma metáfora da passagem do tempo, é natural que Vera queira ir embora, afinal, para ela, a passagem do tempo acarreta a descrença na fantasia. Quando retornam ao sítio dos pais da menina, Ah se "desinventa" (BOJUNGA, 2006, p. 161), Augusto e a Gata também somem, permanecendo apenas Vera, Alexandre e o Pavão, que volta a ficar com o pensamento pingado. O capítulo seguinte começa assim:

> O dia estava recém-clareando. Mas há muito tempo Vera já estava acordada. Só tinha dormido um pedaço de noite à toa – justinho um pedaço cheio de sonhos ruins: a cerca era cada vez mais alta; o Ah cada vez mais desinventado; a Gata e o Augusto sumidos para sempre. E aí pronto, não teve mais jeito de pegar no sono. (BOJUNGA, 2006, p. 164-165).

Sem dúvida, existe a ambiguidade que não caberia à narrativa se ela fosse situada somente no plano da fantasia. Saber se eles estiveram lá ou não é tão desnecessário quanto descobrir se Capitu traiu ou não Bentinho. A literatura, fantástica ou não, infantil ou não, é comprometida com as perguntas e não com as respostas. Alguns leitores se emocionarão com a busca do menino, desejando que, após as dobras do caminho, ele reencontre a casa; outros dirão "ai que mentira!". Infelizmente, nossas escolas têm formado esse tipo de leitor.

AS ESCOLAS OSARTAS DO PENSAMENTO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, "EM DEFESA DA MENTIRA"

Apresentaremos, brevemente, algumas ideias para serem aproveitadas na elaboração de um projeto que envolva as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Artes a partir da leitura do livro *A casa da madrinha*. Escrever outra aventura de Alexandre, criar uma história diferente, também ambientada no mundo real e no mundo do faz de conta, narrar a história da professora – quem sabe ela também é afilhada da madrinha de Alexandre? Existem inúmeras possibilidades, o importante é que o professor escolha uma delas (aqui optamos pela produção de um conto de fadas não tradicional) e planeje suas aulas tendo em vista aonde quer chegar. Todos os conteúdos abordados – gramaticais ou não – devem se relacionar com o produto final, pois, do contrário, perderia o sentido.

Um primeiro fator a se observar diz respeito à escolha do livro, em correspondência com a faixa etária e a série dos alunos. Obviamente, enquanto matéria-prima da literatura, a palavra é trabalhada de forma diferenciada em função do público-alvo da obra, de modo que, como vimos, é a linguagem, e não a temática, o aspecto caracterizador da literatura infantil. Assim, o professor, antes de tudo um leitor, deve ter o conhecimento necessário para escolher um livro dotado de notórios valores estético-expressivos que não subestimem a inteligência das crianças.

Igualmente, quando se trata de adolescentes, a fim de despertar o interesse pela obra, julgamos produtivo relacionar os clássicos à atualidade, mostrando como a essência humana e seus conflitos permanecem neles. Outra atitude benéfica é jamais depreciar os livros dos quais eles gostem, como as histórias de vampiro ou de meninos magos. Em vez disso, devemos entender o universo dos nossos alunos, pois, embora seus gostos literários sejam limitados, diante da atual quantidade de best-sellers juvenis, não é correto afirmar que eles não leem – o que está em jogo é a qualidade do que é lido. Assim, conhecedores desse universo, podemos

trazê-los para o nosso, mostrando a riqueza e a expressividade da arte da palavra. Certamente, não se alcançará esse objetivo se eles só lerem para realizarem avaliações.

Ao nosso ver, *A casa da madrinha*, em função da leitura como um conto de fadas não tradicional, estaria mais propício ao universo infantil, especificamente nas duas primeiras séries do segundo segmento do ensino fundamental – 6º e 7º anos. Não afirmamos que sempre haverá correspondência entre o leitor real e o leitor modelo; apenas acreditamos que o trabalho com o texto literário deve obedecer a um duplo movimento: ser adequado ao seu nível de compreensão e, ao mesmo tempo, apresentar certo grau de dificuldade a fim de, gerando o interesse pelo desconhecido, estimular o aprendizado.

Até a faixa etária correspondente a essas séries, há maior predisposição a aceitar a fantasia sem questionamentos, já que, em função do egocentrismo que lhe é inerente, todos os fenômenos podem ser aceitos como verdadeiros. Após essa idade, o egocentrismo assume uma forma "narcísica", e o jovem passa a acreditar que tudo gira ao seu redor. Saem as fadas, chegam os vampiros.

Escolhido o livro, no caso do ensino fundamental, instaura-se um problema: como trabalhar literatura nesse segmento se ela só é obrigatória no ensino médio e a maioria dos estabelecimentos de ensino acatam tal diretriz? A literatura é arte da palavra, e, antes de iniciarmos nosso processo de aquisição da escrita, já a utilizamos; se pensarmos a literatura dessa forma, como manifestação artística, seremos capazes de mostrar aos alunos todo o seu potencial – estético, expressivo, catártico, social – sem nomeá-lo, sem recorrer à tradição historiográfica, que, da forma como é trabalhada, mais aprisiona do que possibilita a compreensão da obra.

Dada a estreita relação da história do menino Alexandre com os contos de fada tradicionais, um projeto calcado na literatura comparada, que relacionasse *A casa da madrinha* a "Cinderela" por exemplo, seria bastante

enriquecedor e produtivo. A diferença entre o sexo dos personagens e entre o tempo e espaço das narrativas; a ausência do "era uma vez" no livro de Lygia e, ao mesmo tempo, seu ingresso no mundo do faz de conta; a falta de uma fada, mas a existência de uma madrinha; a linguagem. Esses são apenas alguns dos aspectos passíveis de análise.

Um primeiro e fundamental passo seria a leitura em sala de aula, compartilhada por todos, mas feita pelo professor. A leitura de quem já conhece a obra, com as entonações necessárias, dramatizada, expressiva, torna o texto mais interessante e desperta nos alunos o interesse pela narrativa, uma vez que as palavras do mestre ecoam diretamente em nossa imaginação, que transforma em imagens as palavras ouvidas.

Esse tipo de leitura propicia também uma espécie de debate, pois só quem é professor sabe a capacidade dos nossos alunos de estabelecer intertextualidades. Certamente se lembrariam de outras histórias, relacionariam o livro às suas realidades e, se estimulados, não questionariam as supostas "mentiras" que permeiam a obra, pois as crianças têm uma capacidade inata, bastante aguçada para transitar entre os dois polos – o real e o imaginário. Também o professor contribuiria com suas experiências mencionando outras leituras, falando da autora, do contexto de produção da obra (a primeira edição de *A casa da madrinha* data de 1978, em plena ditadura militar), enfim, fomentando nos alunos o interesse pelo livro e pelo projeto que será desenvolvido.

Paralelamente, durante as leituras, o professor deve sempre chamar atenção para a linguagem que, em Lygia, não é pautada pela formalidade. Esse aspecto, em se tratando de uma obra destinada ao público infantil e juvenil, desperta críticas: há os que a consideram simples demais, "bobinha" e, até mesmo, prejudicial àqueles ainda em processo de aquisição de linguagem, afinal, aprenderiam errado. Devemos mostrar aos alunos a relevância da adequação dos nossos enunciados e como a linguagem muda através dos tempos, bem como varia de acordo com

o grau de formalidade, do relacionamento entre os interlocutores, dos objetivos da obra etc.

Acreditar é a palavra-chave na vida de Alexandre, que só é capaz disso devido ao respaldo familiar – Augusto – e educacional – a professora da maleta. Nossos alunos devem também acreditar, percebendo que a fantasia que perpassa a obra é fruto da língua, o mais poderoso dos instrumentos. A casa da madrinha existe porque Augusto a criou, e Alexandre acreditou; para os pais de Vera, "invejosos", a madrinha não existe; o cavalo Ah existe porque eles o desenharam e o chamaram com toda força "- Aaaaaaah!" (BOJUNGA, 2006, p. 133). Assim, a interjeição encarregada de transmitir, entre outras sensações, a de alegria torna-se nome, metáfora que aponta para uma das crenças mais fortes que permeiam a obra de Lygia: a arte, sobretudo a da palavra, com seu papel transformador.

Nesse sentido, é importante chamar atenção para as metáforas de *A casa da madrinha*. Não seria preciso nomear, tampouco conceituar, mas os alunos devem perceber a existência de um recurso linguístico responsável tanto pela instauração da fantasia quanto pelas críticas. Se for um conteúdo a ser trabalhado na série, de acordo com o programa, pode-se, até mesmo, discutir com os alunos o conceito que aparece no livro e a forma como as metáforas aparecem no texto. É importante que se apropriem da linguagem característica desse tipo de texto, percebam o predomínio da conotação sobre a denotação, compreendendo que, no caso, a linguagem está sendo utilizada com finalidades estéticas, diferente de outros textos que eles conheçam.

A fim de tornar o aprendizado mais palpável, o professor levaria para a turma um pequeno trecho de uma notícia de jornal cujo tema estivesse, de alguma forma, relacionado à obra (alguma notícia sobre educação ou sobre crianças que trabalham nas ruas, por exemplo). Sem dúvida, essa análise comparativa facilitaria a compreensão de que diferentes domínios discursivos exigem linguagens diferentes.

O estudo das metáforas seria, então, focado em seu potencial criador, instaurador de outras realidades, de modo que relacionaríamos uma coisa a outra, mas não apenas estética ou retoricamente. Mais importante do que entender um conceito é compreender o quão significativo ele é no contexto em que aparece. Dessa forma, como funcionaria a narrativa de Lygia se não houvesse um recurso eficaz na criação de outras realidades?

"Cinderela" é um conto, e *A casa da madrinha,* um romance. Embora ambos façam uso do discurso metafórico, ao ler "Cinderela" encontramos, como afirma Bruno Bettelheim (1979), respostas para nossos conflitos interiores; já em *A casa da madrinha* o olhar psicológico volta-se para o social, que, na análise por nós empreendida, é a tônica da obra. Depois que diferenças e semelhanças forem estabelecidas, quando a linguagem metafórica se internalizar, a produção textual se faz necessária, julgamos, sob a forma de um conto, já que a produção de um romance é inviável por questões temporais. Para que a produção tenha êxito, os alunos devem ler o maior número de contos possíveis, de preferência os de fadas, tradicionais ou não, a fim de captarem as características presentes nesse gênero textual. Só assim, após mergulharem em tal universo, estarão aptos a, em duplas ou trios, escreverem seus próprios textos, com várias versões até a final, conforme modificações propostas pelo professor.

Além disso, de acordo com os recursos de que dispuser, o professor pode montar pequenos livretos, confeccionados com folhas de papel A4 dobradas ao meio, com ilustrações a cargo das aulas de Artes. Quem sabe, desenhar a casa de suas madrinhas? Ao final, o professor, em parceria com a escola, pode organizar uma espécie de sarau, em que cada grupo mostraria sua história, se expressaria por meio da palavra literária e ainda falaria sobre o processo de criação. Novamente, as Artes contribuiriam com a criação do espaço, seguindo a linha proposta pelas narrativas originais – "Cinderela" e *A casa da madrinha*.

O trabalho que propusemos tem por base a crença de que a aprendizagem é um processo dialógico, sendo impossível que aconteça plenamente se centrarmos o processo em nós. Também é difícil haver aprendizagem se não houver criação por parte dos alunos, se o ensino for passivo, por isso é preciso que repensemos nossa prática no sentido de refletir sobre o que fazem com o que "ensinamos".

Para que servem as metáforas? Para que literatura se não acreditamos em nada do que acabamos de ler? Para que fantasiar se a vida é para ser vivida? Questionamentos desse tipo são fruto de escolas Osartas, que usam papos, linhas e filtros para aprisionar os seus alunos a uma realidade supostamente inalterável, tornando-os seres incompletos, que desconhecem o potencial criador e da palavra. Defendemos, então, que todos tenhamos nossas maletas, que façamos de nossas aulas um espaço propício às mudanças, que estimulemos a fantasia a fim de formar cidadãos que vejam um lugar além do horizonte, sensíveis e críticos, sonhadores e empreendedores. Se o mundo acha que fantasia é coisa de criança, mentirinha, pois bem, que viva a mentira!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala de um escritor sempre nos comove e encanta. Ele é alguém que domina as artimanhas da linguagem e faz do seu discurso um mundo à parte, onde tudo é possível e real. Ao ouvir Bartolomeu, imediatamente sentimo-nos impregnadas pela liberdade, pela fantasia que ele apregoa como essencial à escola e aos alunos. Exercer o magistério envolve o cumprimento de programas, a obediência aos currículos, a transmissão dos conteúdos, a aferição de notas e médias. À fantasia defendida pelo autor opõe-se a burocracia do cotidiano do professor.

Nesse contexto, um desafio se impõe aos docentes de Língua Portuguesa: repensar nossa prática e empreender um ensino produtivo, que se incumba dos programas, currículos, conteúdos, notas, médias, entre outros, mas também com algo não mensurável. Afinal, o professor, sobretudo o de

português, cujo objeto de estudo é a linguagem, deve estimular o espírito criador de seus alunos, fazendo com que percebam que as palavras não são um fim em si mesmo. Pelo contrário. Toda palavra é um "por vir", sob as suas faces neutras encontram-se vários mundos. Todos reais.

Quantas Osartas não existirão por aí? Os alunos de hoje podem ser os professores de amanhã, e certamente não queremos perpetuar um ciclo no qual saber ler significa apenas decodificar; no qual saber português compreende decorar nomes e funções gramaticais; no qual estudar literatura é somente enquadrar os textos em períodos históricos. Infelizmente, situações desse tipo não são incomuns.

Certa vez, conversando com uma amiga, ela me contou que a biblioteca da escola na qual trabalhava permanecia sempre fechada, pois a funcionária temia que os alunos sujassem os livros. Curso papo, curso linha e curso filtro ao mesmo tempo, com direito à aula extra. De minha parte, acredito firmemente que livro lido é livro sujo, rabiscado marcado pelas mãos daqueles que o tocaram e viajaram em suas páginas; da mesma forma, penso que a biblioteca escolar não deve ser um espaço de silêncio, mas um ambiente aconchegante onde se possa ler e conversar sobre os livros, compartilhando experiências e sugestões. Por que nós, professores, não podemos levar nossas maletas para as bibliotecas?

Esperamos que esse trabalho possa ajudar àqueles que desejam fazer diferente. Não esgotamos o tema, o que seria impossível; não fizemos uma exaustiva análise sobre as metáforas, o que não era nosso objetivo; apenas pretendemos contribuir, como professora, aluna e leitora, para um trabalho diferente em sala de aula, que contemplasse língua e literatura. Esse estudo é fruto desses três pontos de vista, indissociáveis, cremos, para um ensino produtivo.

Entramos. Mas poderíamos continuar saindo e entrando quantas vezes quiséssemos e a sensação jamais seria a mesma, pois assim é a boa literatura e a casa das madrinhas: a cada visita uma surpresa, a cada leitura uma nova descoberta.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 55. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudouro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BOJUNGA, Lygia. *A casa da madrinha*. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

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

CASTRO, Walter de. *Metáforas machadianas*: estruturas e funções. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da l*ínguа *portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LE GUERN, Michel. *Sémantique de La Métaphore et de La Métonymie*. Paris: Larousse, 1973.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura*: uma questão de educação*?* São Paulo: Papirus, 2001.

LOBATO, José B. R. Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. Edição fac-similar. São Paulo: Metal Leve, 1982 [1920].

MALHEIROS, Eglê. A criança na corda-bamba: a literatura de Lygia Bojunga Nunes. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 5, p. 1-4, mar. 2000.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MENÉRES, Maria Alberta. *Imaginação*. Porto: Asa Editores, 2003.

MIRANDA, Marta Maria. Do perfil de Alexandre ao simbolismo de A casa da madrinha. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann Silva (Org). *Nas malhas da rede narrativa*: estudos sobre Lygia Bojunga Nunes. Goiânia: Cânone, 2002.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Palestra na *I Jornada sobre Alfabetização e Letramento: três temas em três tempos*, por ocasião da comemoração dos 10 anos do Proalfa − Programa de Alfabetização, Documentação e Informação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizada em 16 de novembro de 2005.

(Endnotes)

1 Palestra em 16 de novembro de 2005 na *I Jornada sobre Alfabetização e Letramento: três temas em três tempos*, por ocasião da comemoração dos 10 anos do Proalfa − Programa de Alfabetização, Documentação e Informação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O GÊNERO CONTO E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: APRIMORANDO A LEITURA LITERÁRIA POR MEIO DO SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Thamara Santos de Castro Goulart (UFF/UERJ)

1. INTRODUÇÃO

Uma das principais funções da língua é expressar conteúdo, dando conta da experiência de mundo. Tentamos representar tudo o que vemos, ouvimos e sentimos por meio de palavras combinadas e selecionadas dentro de um sistema linguístico.

Segundo José Carlos de Azeredo:

> [...] Enquanto o homem conhecia apenas o código de sinais (gestos, palavras, desenhos) de seu grupo de convívio diuturno, o mundo era um só e cada símbolo o próprio rosto da realidade. E ele só passou a perceber que existem outros mundos quando deparou com códigos simbólicos distintos do seu. Foi aí que ele descobriu que a 'realidade' do seu mundo não é uma oferenda da natureza, mas uma imagem construída pelos símbolos – em particular pelas palavras – aprendidos no convívio sociocultural. No mundo contemporâneo – um corpo cujas veias e artérias são a *internet* – vivemos à mercê de um universo profuso de significados que é preciso selecionar, organizar, interpretar e entender a fim de reconquistar o equilíbrio. (AZEREDO, 2003, p. 2).

Para que esse equilíbrio entre os significados aconteça, é preciso que se analisem os textos profundamente, verificando seu objetivo funcional, seu propósito comunicativo, as intenções do autor, considerando-se os contextos de produção. Como menciona Darcília Simões (2009, p. 134) "[...] a seleção de signos a serem atualizados num texto é tarefa de alta complexidade e deve ser realizada em consonância com o projeto do texto

[...]". Dessa forma, o leitor conseguirá alcançar os significados e sentidos possíveis de um determinado enunciado.

Entendendo que os textos podem ter vários significados, neste trabalho, tentaremos demonstrar como as escolhas e estratégias linguísticas podem dar "pistas" das intenções do locutor no processo de sua produção textual, contribuindo também para a caracterização do que seria uma língua literária.

Com nosso objetivo geral traçado, escolhemos dois contos de dois grandes autores da literatura brasileira: "Minsk", de Graciliano Ramos, e "Tati a garota", de Aníbal Machado. Em ambos, há a presença de uma criança como personagem principal da história. Por meio do Sistema de Transitividade, tentaremos demonstrar como as escolhas verbais contribuem para a caracterização das personagens, levando-se em consideração as intenções dos autores e o processo de produção textual.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E SEUS CONCEITOS BÁSICOS

Existem diferentes modelos de funcionalismo; apesar disso, todos têm uma base em comum, que é o fato de considerarem a língua como algo indissociável do meio externo, levando em conta todos os aspectos relacionados à situação comunicativa.

> Na perspectiva funcionalista, porém, não se considera que uma descrição da estrutura da sentença seja suficiente para determinar o som e o significado da expressão linguística, entendendo-se que a descrição completa precisa incluir referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e seu estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente. (NEVES, 1997, p. 23).

Pode-se perceber que, para o paradigma funcionalista, a língua não é um fenômeno autônomo e isolado, mas um fenômeno que só existe em situações reais de comunicação, ou seja, ela é um instrumento de

interação social cuja principal função é estabelecer a comunicação entre os usuários.

Isso implica outro aspecto do modelo funcionalista: as gramáticas funcionais são paradigmáticas, isto é, interpretam a língua como uma rede de relações, e as estruturas são a realização dessas relações. Nas palavras de Halliday, "em uma gramática funcional [...] uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhados de formas através das quais os significados podem ser realizados" (1994, p. 14, tradução nossa)[1].

A partir desse paradigma, desenvolveu-se a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Estudiosos dessa teoria acreditam que "a natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir" e que "[...] todos nós usamos a língua como um meio de organizarmos outras pessoas e determinarmos os seus comportamentos" (GOUVEIA, 2009, p. 14).

A palavra "sistêmica" está relacionada ao fato de a língua ser um sistema de possibilidades do que pode ser usado pelos falantes. A partir dos significados que o usuário quer expressar, ele determina suas escolhas, que são influenciadas pelo contexto sociocultural, isto é, as situações apresentadas nos contextos de situação e de cultura determinam as escolhas feitas no âmbito lexicogramatical. "A consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a ideia de que escolha produz significado" (NEVES, 1997, p. 60).

Com essa *rede de escolhas*, a língua se organiza para cumprir sua função essencial, que é a interação social. Segundo Halliday (1989, p. 17), essa função é "interpretada não somente como o uso da língua, mas também como uma propriedade fundamental da linguagem em si, algo que é básico para a evolução do sistema semântico". Entretanto, a linguagem ainda desempenha três outras funções fundamentais: expressar conteúdo, dando conta da experiência de mundo; estabelecer e manter relações sociais; e estabelecer relações entre as partes do enunciado e entre elas

e a situação em que estão inseridas (GOUVEIA, 2009). Essas funções são chamadas respectivamente de: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*, que, na literatura da LSF, são denominadas *metafunções*, como explica Halliday:

> [...] a arquitetura completa da língua é organizada por linhas funcionais. Língua é o que é devido às funções em que se desenvolveu na espécie humana. O termo 'metafunção' foi adotado para sugerir que a função é um componente central dentro da totalidade da teoria. (2004, p. 31, tradução nossa)[2].

Halliday analisa a oração como "unidade principal de processamento da lexicogramática, porque é nela que os significados são mapeados numa estrutura gramatical integrada" (apud GOUVEIA, 2009, p. 20). Essa unidade pode ocorrer em três instâncias que se relacionam diretamente com as três metafunções; são elas: oração como mensagem (metafunção textual), oração como troca (metafunção interpessoal) e oração como representação (metafunção ideacional). As orações e suas funções são influenciadas pelos aspectos contextuais.

Para este trabalho, observamos os processos verbais, que estão inseridos na *metafunção ideacional*, por caracterizarem as representações que fazemos do mundo externo ou interno. Como mencionam Fuzer e Cabral (2014):

> Quando o indivíduo expressa a sua experiência do mundo material ou de seu mundo interior (a de sua própria consciência), está utilizando o componente experencial da metafunção ideacional da linguagem. Para Halliday e Mathiessen (2004), há diferença entre aquilo que experenciamos agindo no mundo exterior e no mundo de nossa consciência, incluindo percepção, emoção e imaginação. A forma prototípica da experiência exterior corresponde a ações ou eventos, ou seja, coisas que acontecem, e atores fazem coisas ou levam-nas a acontecer. Já a experiência se constitui de lembranças, reações, reflexões e estados de espírito que se verificam

> no âmbito da consciência. Adicionalmente a esses dois âmbitos da experiência, o ser humano é capaz de fazer relações entre um e outro fragmento de sua experiência, seja através de identificação ou de caracterização. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 39).

Seguindo essa noção de dois âmbitos de experiência, com a análise dos contos por meio do Sistema de Transitividade, poderemos perceber que a construção das personagens Luciana, de "Minsk", e Tati, de "Tati a garota", ocorre de forma a retratar suas características sociais e pessoais. Isso ajudará no processo textual traçado pelo autor para que o leitor o percorra de forma adequada e contribuirá para a determinação do que seria uma língua literária, diferenciando esses contos de gêneros de outros domínios discursivos.

3. SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Como mencionado anteriormente, segundo Halliday e Mathiessen (2004), há três metafunções intrínsecas à linguagem, que manifestam os propósitos dos usos da língua. São elas: *metafunção ideacional*, responsável pela construção de uma representação do mundo por meio de combinações de elementos lexicais e oracionais; *metafunção interpessoal*, responsável pela interação dos agentes da comunicação; e *metafunção textual*, responsável pela estrutura temática da mensagem.

Neste artigo, tomamos a oração como *representação*, pois o Sistema de Transitividade "dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias" (FUZER; CABRAL, 2014, p.). A partir da análise dos processos encontrados nos contos, cujas participantes são as personagens principais, observaremos a representação que se faz do mundo exterior e interior de Luciana e Tati, o que contribui para a construção do texto literário.

Quando se fala em *transitividade*, tradicionalmente, remetemos à relação entre os verbos e seus complementos. Entretanto, na Gramática

Sistêmico-Funcional (GSF), o Sistema de Transitividade relaciona-se às escolhas feitas pelo falante/escritor para a construção de toda a oração, a qual é composta de *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. De acordo com Halliday e Mathiessen, "o sistema de transitividade constrói o mundo da experiência dentro de um conjunto maleável de **TIPOS PROCESSUAIS**. Cada tipo possui seu próprio modelo ou esquema para construir um domínio particular de experiência como uma figura de um tipo particular [...]" (2004, p. 170, grifo dos autores, tradução nossa)[3].

Como definem Fuzer e Cabral:

> Transitividade é, na GSF, um sistema de relação entre componentes que formam uma *figura*. Figuras são constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que, etc.). [...] Em outras, figuras são os significados produzidos pelos processos em associação com participantes e, opcionalmente, circunstâncias. (2014, p. 41).

Dessa forma, em toda oração há *processos*, que indicam a experiência, sendo gramaticalmente representados por grupos verbais; *participantes*, que são as entidades envolvidas no *processo*, representados por grupos nominais; e, ocasionalmente, *circunstâncias*, que indicam o âmbito em que o *processo* se desenvolve e são representadas por grupos adverbiais.

Segundo Halliday e Mathiessen, há três processos principais no Sistema de Transitividade: *material*, *mental* e *relacional*, além de três outros localizados entre esses principais: *comportamental* (entre o material e o mental), *verbal* (entre o mental e o relacional) e *existencial* (entre o relacional e o material). Podemos observar essa relação dos processos na figura abaixo:

Figura 1: os tipos de processos (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 172)

As *orações materiais* são orações de fazer e acontecer, em que há uma mudança no fluxo de eventos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 179). Essa mudança é proporcionada pelo investimento de energia de um dos *participantes*, o *Ator*, que provoca o desenvolvimento do processo, em que outro participante, *Meta*, é afetado. No enunciado abaixo, podemos observar um exemplo desse tipo de processo.

(1) [...] Luciana pegou o livro [...][4]

Nesse enunciado, "Luciana" é *Ator*, "pegou" é o verbo que realiza o processo *material*, e "o livro", *Meta*.

As *orações mentais* são orações de sentir, em que se constrói um fluxo de eventos em nossa própria consciência (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 197). O participante que sente, pensa, percebe é uma entidade humana,

chamada de *Experienciador*. Já o que é sentido, pensado, percebido é o *Fenômeno* (FUZER; CABRAL, 2014, p. 54-55).

(2) Tati imaginou que o outro lado seria o melhor.

"Tati" é *Experienciador*, "imaginar" é o verbo que realiza o processo *mental*, e "que o outro lado seria melhor", o *Fenômeno* em forma de outra estrutura oracional.

Já as *orações relacionais* servem para caracterizar e para identificar (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 210), estabelecendo relações entre dois termos diferentes. Os *participantes* serão denominados de acordo com os tipos de orações relacionais; são três: *intensivas*, *circunstanciais* e *possessivas*. E todas elas podem ocorrer de dois modos: *atributivas* e *identificativas*.

Em *orações relacionais intensivas* e *circunstanciais*, há o *Portador* e o *Atributo* ou *Atributo Circunstancial*, como nos exemplos:

(3) Luciana era espevitada.

(4) Luciana estava no mundo da Lua [...]

"Luciana" é o *Portador* nos dois exemplos, "espevitada" é o *Atributo*, e "no mundo da Lua", o *Atributo Circunstancial*. Ainda nos enunciados, podemos perceber os verbos "ser" e "estar" como representantes do processo *relacional* em (3) e em (4), respectivamente.

Em *orações relacionais possessivas*, há o *Possuidor* e o *Possuído*. No enunciado a seguir:

(5) Mas a pequerrucha tem apenas seis anos.

"A pequerrucha" é o *Possuidor*, "apenas seis anos" é o *possuído*, e o verbo "*ter*", o representante verbal do processo *relacional*.

Entre os processos *materiais* e *mentais*, há os processos representados pelas *orações comportamentais*. Esses processos representam os comportamentos fisiológicos e psicológicos dos seres humanos. O

participante típico é o *Comportante*, que é um ser consciente, assim como o *Experienciador* nas orações mentais, porém realiza processos mais gramaticalmente parecidos com os de "fazer" (*materiais*).

(6) Tati dorme.

Nesse exemplo, "Tati" é o *Comportante*, e o verbo "dormir" representa o processo *comportamental*.

Entre os processos *mental* e *relacional*, encontramos os *verbais*. As *orações verbais* representam os processos de *dizer*. Essas orações contribuem para a construção da organização dialógica das narrativas (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 252).

(7) Narrava com orgulho a outras crianças a proeza em que estivera metida.

Nesse enunciado, o *Dizente* é o termo elíptico referente a Tati, personagem principal do conto. "Com orgulho" é a *Circunstância*, "a outras crianças" é o *Receptor*, e "a proeza em que estivera metida", a *verbiagem*. O processo *verbal* está sendo representado pelo verbo *narrava*.

Por fim, há o processo *Existencial*, que está localizado entre os processos *relacional* e *material*. Essas orações representam que algo *existe* ou *acontece*.

(8) Havia uma desgraça, [...]

No exemplo (8), o participante "uma desgraça" é o *Existente*, e o processo *existencial* é representado pelo verbo "haver".

Por meio dessa breve apresentação sobre o Sistema de Transitividade, poderemos analisar os processos verbais na construção das personagens principais nos dois contos. Dessa forma, verificaremos que as escolhas linguísticas contribuem para a formação de um texto literário de modo a fazer o leitor refletir e ir além da leitura superficial do cotexto.

4. ANÁLISE METODOLÓGICA

Para este trabalho, escolhemos dois contos da literatura brasileira: "Minsk", de Graciliano Ramos, e "Tati a garota", de Aníbal Machado. Ambos apresentam crianças como personagens principais: Luciana, em "Minsk", e Tati, em "Tati a garota". Entretanto, apesar das semelhanças entre as duas personagens – aparentemente possuem a mesma idade, são agitadas, pertencem a uma classe social menos favorecida –, os autores, por meio da voz dos narradores, constroem-nas de forma diferente para atingir seu propósito comunicativo.

Segundo Simões,

> [...] quando se trata de um escritor experiente [...], a estruturação gramatical ainda se submete a um projeto arquitetônico composto pelo autor que, em diálogo com seu leitor interno, testa a eficiência de uma e outra organizações frasais com vistas a eleger a mais eficaz, a mais contundente, a mais impactante. (2009, p. 138-139).

Para demonstrar a construção desse projeto de escrita, observamos os processos verbais utilizados pelos narradores que tinham como participantes principais (*Ator*, *Experienciador*, *Portador*, *Possuidor*, *Comportante*, *Dizente* e *Existente*) as personagens Luciana e Tati e seus referentes. A partir dessa seleção de enunciados, fizemos uma análise qualitativa e quantitativa, por acreditarmos que a quantidade oferece "pistas" da intenção do autor com o texto.

4.1 ANÁLISE DOS CONTOS

Observando quantitativamente os dois contos, percebemos que, no conto "Minsk", dos 92 processos encontrados, 59% são representados por *orações materiais*; 4,6%, por *orações relacionais*; 26%, por *mentais*; 4,6%, *comportamentais*; e 5,8%, *verbais*. Já no conto "Tati a garota", foram encontrados 48% de processos *materiais*, 5,5% de *relacionais*, 19% de *mentais*, 15% de *comportamentais* e 12% de *verbais*.

Nota-se que, em ambos os contos, há uma maioria de *orações materiais*, o que pode estar relacionado ao tipo narrativo ser o predominante. No entanto, também é possível perceber uma diferença considerável na quantidade de *orações relacionais*, *mentais* e *comportamentais* de um conto para o outro.

No conto "Minsk", o autor precisava de uma personagem cujas atitudes justificassem o fim da história – Luciana acaba matando seu periquito por gostar de andar de costas. Portanto, para caracterizar uma menina muito agitada e que fazia tudo muito dispersamente, o autor utilizou muitas *orações materiais*, como no exemplo abaixo:

(9) **Entrava** sem cerimônia, **dava** buscas, **voltava** triunfante, com o vagabundo no ombro. **Virava** o rosto, **enviava**-lhe beijos.

A sequência de processos *materiais* justapostos contribui para a caracterização de uma personagem que *se mexe aos repelões* e que, por isso, não tem noção das consequências de seus atos.

Mesmo quando o autor utiliza outros processos, como os *mentais* e *relacionais*, esses vêm acompanhados de complementos que ajudam a formar essa personalidade irrequieta de Luciana.

(10) Luciana **era** espevitada, fugia regularmente de casa, **desprezava** as bonecas da irmã e **estimava** a companhia de Seu Adão carroceiro.

O processo *relacional* é formado pelo verbo "ser" acompanhado do *Atributo* "espevitada", que caracteriza a personagem Luciana. Os processos *mentais* "desprezar" e "estimar" são utilizados justamente para reforçar a ideia de que Luciana não era uma menina como as outras.

Observando os próximos enunciados, podemos perceber que há uma mudança no comportamento da personagem Luciana ao longo da história.

(11) Luciana **estava** no mundo da Lua, **monologando**, **imaginando** casos romanescos, [...]

(12) **Perdeu** o costume de andar assim, [...]

(13) Agora Luciana **se encolhia** pelos cantos, vagarosa, [...]

(14) **Sentia-se** novamente miúda, quase uma ave, e **tagarelava**, **dizia** as complicações que lhe fervilhavam no interior [...]

Nesses exemplos, nota-se que as *orações materiais* – representadas pelos processos "perder" (12) e "se encolher" (13) – são utilizadas para ressaltar uma alteração comportamental da personagem com a chegada do periquito. Soma-se a isso o uso de *orações mentais* ("imaginar", "sentir-se"), que indicam uma personagem mais introspectiva, o que é reforçado pela *oração relacional* "Luciana estava no mundo da Lua".

Essas escolhas estão relacionadas ao fato de, naquele momento, Luciana ter alguém com quem conversar – seu pássaro –, o que é enfatizado pelo uso das *orações verbais* representadas pelos processos "tagarelar" e "dizer".

Já no conto "Tati a garota", há uma narrativa mais subjetiva, que tem como objetivo fazer o leitor pensar como a personagem Tati. Por isso, os processos *mentais* são fundamentais à construção do texto.

(15) Começa a **conceber** uma carta para o bebê que ia nascer. **Queria** dizer-lhe que viesse depressa, o novo bairro era uma maravilha, o mar pertinho mesmo. Às vezes, à sua maneira, cantava o "Ouviram do Ipiranga", e **se imaginava** na escola.

Nota-se, nesse trecho, a presença dos verbos "conceber", "querer" e "imaginar-se", que exemplificam as *orações mentais*. Assim, o leitor consegue acompanhar o fluxo de consciência da personagem, o que faz com que ele se aproxime dos sentimentos de Tati.

Em alguns momentos, o autor utiliza processos *materiais* acompanhados de termos que remetem a um processo *mental*, valorizando a introspecção, como no exemplo:

(16) Tati **subiu com vontade** de levá-lo [o milho] consigo para que continuasse a crescer junto de sua cama, debaixo dos seus olhos.

O processo material "subir" é acompanhado de uma circunstância ("com vontade") que descreve o que Tati sentia naquele momento, enfatizando mais uma vez a expressão dos desejos dessa personagem e não suas ações simplesmente.

Assim, o Sistema de Transitividade garante aos leitores uma nova visão do processo de construção textual, levando-os a fazer uma leitura mais profunda e detalhada do texto literário.

> A única forma que nós podemos dar sentido ao mundo é ver as conexões entre as coisas e entre as coisas presentes e as coisas que experenciamos antes ou de que ouvimos falar. Essas conexões vitais são aprendidas à medida que crescemos e vivemos em uma dada cultura. Assim que nós mensuramos uma nova percepção contra aquilo que nós sabemos do mundo de uma experiência anterior, nós estamos lidando com expectativas. (TANNEN, 1979, p. 137, tradução nossa)[5].

Por fim, podemos observar que é por meio da linguagem e das escolhas que um escritor faz que o leitor consegue experenciar o mundo construído dentro da escrita literária, o que o levará a refletir sobre seu próprio mundo interior e exterior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pudemos observar como o uso dos recursos gramaticais contribuem para o percurso textual construído no texto, tanto para o produtor, que utiliza esses elementos a favor de suas intenções comunicativas, quanto para o leitor, que consegue identificar o caminho textual traçado pelo escritor.

> Nesse sentido, a gramática é o ponto de partida para explorar a organização da semântica, e uma abordagem

> sistêmico-funcional permite-nos investigar como a experiência é construída em termos semânticos e como essa experiência se manifesta nos diferentes estratos da língua. Nessa perspectiva, o conhecimento da gramática permite-nos analisar e descrever os modos como as palavras são selecionadas, organizadas e sequenciadas em forma de texto para produzir significados. (DROGA; HUMPREY, 2003 apud FUZER; CABRAL, 2014, p. 25).

Assim, primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica, baseada na Linguística Sistêmico-Funcional, que entende o sistema linguístico como uma rede de possibilidades disponíveis ao usuário da língua. Para a análise dos dois contos escolhidos, optamos por trabalhar a oração como representação de experiências do mundo material e do mundo interior, sendo necessário, assim, entender o Sistema de Transitividade.

Por meio da *metafunção ideacional* da língua, pudemos perceber como a construção das personagens Luciana e Tati é feita de maneira a caracterizar essas personagens e a atender aos objetivos dos contos. No primeiro, era preciso representar uma criança mais agitada, que não tinha amigos nem com quem conversar. No segundo, a investigação dos pensamentos da personagem Tati era mais importante que suas ações como criança.

Dessa forma, pudemos observar como a escolha dos *tipos de processos* podem contribuir para o desenvolvimento textual, sendo observadas as intenções do autor e seu propósito comunicativo, o que interfere na forma como o leitor compreenderá o texto.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. O Brasil e sua língua: trilhas de uma questão. In: MALEVAL, Maria do Amparo Tavares; PORTUGAL, Francisco Sallinas (Orgs.). *Estudos galego-brasileiros*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2003.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos A. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun., 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. Londres: Hodder Education, 2004.

MACHADO, Aníbal. Tati a garota. In: _____. *A morte da porta-estandarte, Tati a garota e outras histórias*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, Graciliano. Minsk. In: _____. *Insônia.* Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1981.

SIMÕES, Darcília. *Iconicidade verbal*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

TANNEN, Deborah. What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. In: FREEDLE, Roy. *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex, 1979.

(Endnotes)

1 "In a functional grammar, [...] A language is interpreted as a system of meanings, accompanied by forms through which the meanings can be realized."

2 "[...] the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term 'metafunction' was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory."

3 "The transitivity system construes the world of model or schema for construing a particular domain of experience as a figure of a particular kind [...]"

4 Todos os exemplos foram retirados dos dois contos analisados neste trabalho.

5 "[...] The only way we can make sense of the world is to see the connections between things, and between present things and things we have experienced before or heard about. These vital connections are learned as we grow up and live in a given culture. As soon as we measure a new perception against what we know of the world from prior experience, we are dealing with expectations."

INTERTEXTUALIDADE E LEITURA

Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano (UERJ/Colégio Pedro II)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, postula-se que, além do conhecimento dos textos a que se faz referência para a construção de sentido, o leitor deve ter conhecimento sobre composição, conteúdo, estilo e propósito comunicacional dos gêneros textuais trabalhados. Será realizada a abordagem da concepção de leitura tendo como foco a interação autor-texto-leitor, ou seja, da concepção interacional (dialógica) da língua em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. Nesta perspectiva, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito. Em suma, trata-se de uma abordagem da leitura sob uma perspectiva cognitiva e intertextual como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

INTERTEXTUALIDADE E LEITURA

Kristeva (1984, p. 38) define a intertextualidade como ”interação textual que se produz, plenamente, no interior de um só texto”. Essa interação permite entender as diferentes sequências ou códigos de uma estrutura textual coerente, bem como as transformações de sequências ou de códigos tomados de outros textos. O conhecimento partilhado entre autor e leitor é um aspecto relevante no modo de interagir com o texto. Para realizar uma leitura eficiente, o leitor precisa compartilhar das informações que o autor empregou e aliar a própria visão de mundo à realidade transmitida pelo texto. Assim, o conhecimento

da intertextualidade está relacionado ao conhecimento de mundo do indivíduo, que deve ser partilhado, ou seja, comum ao produtor e ao receptor de textos. O conhecimento de mundo do ouvinte/leitor, adquirido através da leitura, contribui para que ele perceba os percursos da produção de textos e de suas possibilidades de significação.

Dessa forma, a noção de intertextualidade, ou seja, da presença contínua de outros textos em determinado texto, leva-nos a refletir sobre a questão da individualidade e da coletividade em termos de criação. De acordo com Fiorin e Savioli (1996), todo texto é produto de uma criação coletiva, na qual a voz do produtor se manifesta ao lado de um coro de outras vozes que já trataram de um mesmo tema e com as quais se posiciona favoravelmente ou não.

Considerando-se que intertextualidade significa a relação entre textos, a própria estrutura da palavra remete ao que esta representa – o sufixo inter-, de origem latina, aponta para a noção de relação (entre); portanto, intertextualidade consiste na propriedade de textos se relacionarem. Cada texto apresenta uma proposta de significação que não está inteiramente construída ou acabada. A significação é estabelecida na relação que se realiza entre autor-texto-leitor, sendo este um interlocutor ativo no processo de significação, visto que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor. Logo, a intertextualidade ocorre tanto no campo da produção como no da recepção da mensagem. O texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas construção ativa.

Em outras palavras, textos não têm significado em si mesmos, mas seu sentido é uma produção que emerge de práticas e apropriações que geram diferentes interpretações tendo em vista usos plurais e específicos. A intertextualidade é um dos grandes temas a que se tem dedicado a Linguística Textual. Por esse motivo, existem diversos estudos e pesquisas destinados ao tratamento do fenômeno. Sem dúvida, a noção de intertextualidade é de importância fundamental na atividade de

leitura e construção de sentido. Além do conhecimento de outros textos a que se faz referência para a construção do sentido, espera-se do leitor o conhecimento sobre composição (modo de organização), conteúdo temático, estilo e propósito comunicacional dos gêneros textuais.

A intertextualidade participa do processo de produção e de recepção de textos, haja vista os resumos, resenhas críticas, as paráfrases. Também nas paráfrases, o conhecimento dos textos originais orienta a compreensão, sendo o reconhecimento do fenômeno da intertextualidade imprescindível para a atividade de leitura e de produção de sentido dos "novos" textos. A intertextualidade refere-se às citações de outros textos feitas pelo autor do texto, que, conscientemente, intenta fazer o leitor perceber conexões semânticas do texto por ele produzido com outros anteriormente produzidos.

Além do conhecimento intertextual, outros conhecimentos devem ser ativados no processo de compreensão:

i) conhecimento da língua, especificamente quanto ao uso do vocabulário no que se refere ao emprego das palavras, levando em conta sua classe gramatical e suas acepções;

ii) conhecimento das "coisas do mundo", especialmente no tocante à caracterização de um modo de ser, viver e pensar em um mundo diferente ao das fábulas ou dos contos de fada, por exemplo. Vale ressaltar que o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado são relevantes para o jogo intertextual.

Dessa forma, na leitura, o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias, tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva para participar de forma ativa da construção de sentido. Logo, autor e leitor devem ser vistos como estrategistas na interação da linguagem.

Se a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade,

além das pistas e das sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor (linguístico, enciclopédico ou conhecimento de mundo, intertextual, interacional, que, por sua vez, envolve o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros).

Gerard Vigner (2002, p. 33) afirmou que não existem textos puros. Desse modo, pode-se concluir que somente é considerável legível o já lido, isto é, o que pode se inscrever numa estrutura de entendimento elaborada a partir de uma prática e de um reconhecimento. Por conseguinte, o autor concorda com Laurent Jenny (1979), que considera a obra impensável, fora de um sistema. Valendo-se da concepção de que a obra é impensável fora de um sistema, Vigner define a legibilidade dos textos numa perspectiva intertextual e defende a importância da intertextualidade como fator essencial de legibilidade, não apenas dos textos literários, mas de quaisquer textos. Portanto, como destaca o autor, a intertextualidade é um fator importante para a legibilidade e extrapola a linguagem literária.

Vigner (2002, p. 33-34), ao abordar a intertextualidade como fator de legibilidade, define a legibilidade dos textos numa perspectiva intertextual, partindo dos seguintes pressupostos:

> Será legível, numa perspectiva intertextual:
>
> 1- todo texto que, em seu funcionamento obedece a leis, códigos e convenções definidas pelo texto original ou arqui-texto, isto é, tudo que constitui um gênero;
>
> 2- todo texto que, pela relação que estabelece com textos anteriores ou com o texto geral, dissemina em si fragmentos de sentido já conhecidos pelo leitor, desde a citação direta até a mais elaborada reescritura. Ler significa aí perceber este trabalho de manipulação sobre os textos originais e interpretá-los.

André Valente, em "A intertextualidade nos discursos midiático e literário", cita Vigner ao definir intertextualidade:

> fator essencial de legibilidade do texto literário [...] e de todos os outros textos. O texto não é mais considerado só nas relações com um referente extratextual, mas primeiro na relação estabelecida com outros textos. [...] A intertextualidade refere-se às citações de outros textos feitas pelo autor do texto, que, conscientemente, intenta fazer o destinatário perceber as conexões semânticas entre o texto por ele produzido e outro(s) texto(s) anteriormente produzido(s). (2006, p. 179-180).

Valente menciona na citação acima que Vigner reconhece que esse trabalho de manipulação não é exclusivo do texto literário. Retomando-se o texto deste (2002), ressalta-se que esse trabalho sobre os textos originais e de interpretação manifesta-se com a mesma intensidade no discurso científico, no qual o relevante aparelho de notas, de referências bibliográficas, de citações, confere ao texto lido o status de lugar de circulação de uma infinidade de sentidos oriundos de fontes textuais diversas:

> A citação e a referência bibliográfica têm como função reiterar com o leitor a comunidade de repertório, estabelecendo uma espécie de conivência e ancorando o discurso recém-produzido, no discurso científico geral, tal como circula na comunidade de leitores à qual se destina. (2002, p. 34).

Também de acordo com Valente, a intertextualidade constitui "fator importante para a coerência do texto, pois o leitor, não possuindo as referências ou não identificando as citações, pode encontrar dificuldades para a decodificação da mensagem" (2006, p. 181).

Vigner questiona o trabalho desenvolvido pelas escolas relativo à leitura dos textos, que, de acordo com o autor, eram apresentados aos alunos sempre como novos (com relação ao gênero, à temática, à estrutura), originados de horizontes culturais que somente o professor tinha condição de perceber. Tendo em vista o que foi exposto sobre a intertextualidade como fator de legibilidade, conclui-se que é preciso restabelecer uma definição

de intertextualidade que corresponda às necessidades dos educadores, pesquisadores e estudiosos do letramento, bem como reestruturar os enfoques dos estudos de letramento acerca da intertextualidade.

Este artigo também discute a importância do aspecto literário na atividade de leitura, partindo da premissa de que a leitura, enquanto atividade, e a literatura, como produto cultural/verbal, dependem mutuamente uma da outra, constituindo áreas limítrofes entre o fazer e o pensar.

A título de ilustração, temos a leitura de um poema, um conto, uma fábula, uma novela, um romance ou qualquer obra literária que remete a outras obras, ora de forma implícita, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias, ora de forma explícita, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação (Cf. KOCH, 2012). Desse modo, algumas obras só se revelam através do conhecimento de outras.

Vale também ressaltar que a inserção de "velhos" enunciados em novos textos propicia a constituição de novos sentidos, uma vez que são inseridos em outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos. A intertextualidade, conforme destaca Fiorin (2003), é um tipo particular de interdiscursividade em que se relacionam textos de materialidades distintas.

É importante reiterar que a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros. Verificamos a presença do fenômeno intertextualidade e, portanto, da necessidade do (re)conhecimento de outro(s) texto(s) ou do modo de constituí-lo(s) no processo de leitura e de produção de sentido.

Somente a partir de uma leitura no sentido amplo do termo é que se pode relacionar um texto a outro, sendo que tal visão não se dá casualmente, nem por simples intuição. Sobretudo, é necessária uma atividade essencial, isto é, a prática permanente de leitura. Ler adequadamente amplia os conhecimentos e permite uma compreensão mais rápida e precisa de inúmeros assuntos.

Por outro lado, ao promover a atividade de produção escrita, a escola deve se preocupar em organizar a produção de bases funcionais reais. De acordo com Olívia Maria Figueiredo (2003, p. 191), só assim "passará de uma pedagogia de orientação transmissiva e normativa para uma pedagogia do tipo agentivo e apropriativo com caráter pertinente e eficaz na tomada em consideração das determinações comunicacionais". Portanto, para a formação da competência linguística, faz-se preciso a adoção de práticas permanentes de leitura e escrita com base na concepção interacional e dialógica da língua.

A intertextualidade (como relacionamento entre enunciados em Voloshinov/Bakhtin e como linguagem social tornando-se a base da consciência e da ação em Vygotsky) veio a se estabelecer no modelo fundamental de comunicação de Charles Bazerman. O autor considera gênero um conceito-chave e um fenômeno intertextual historicamente emergente. De acordo com Bazerman (2005), uma visão altamente desenvolvida do panorama intertextual auxilia o leitor a interpretar, avaliar e utilizar mais efetivamente um texto. Segundo o estudioso, cada texto que escrevemos é um ato de fala, conceito do inglês Searle, discípulo de Wittgenstein.

Bazerman chama-nos a atenção para uma série de dimensões de intertextualidade relacionadas ao modo como o intertexto está organizado no novo texto:

1ª dimensão: é como um texto explicita e integralmente se refere ao material de outros textos, incorporando-o.

2ª dimensão: é a forma que a referência toma, desde a citação extensiva direta, passando pela paráfrase até chegar a termos sem referência que ecoam discursos reconhecíveis.

3ª dimensão: é o quão distante o texto alcança textos remotos.

4ª dimensão: é como o material intertextual é transformado em sua re-representação e como o ponto de vista, a avaliação ou a síntese do novo autor situam o material intertextual em um novo contexto, modificando, assim, seu sentido.

5ª dimensão: é como o material intertextual é usado retoricamente no novo argumento.

Três outras dimensões chamam a atenção para os textos que subjazem no novo texto. A primeira é a sequência de textos que levou à situação retórica recorrente, constituindo-a; a segunda é o gênero de qualquer texto ou de um texto em construção que advém de uma história de textos anteriores que estabelecem parâmetros e expectativas; a terceira é o conjunto completo de documentos relevantes que pode ser trazido para dar apoio ou para ser usado como uma fonte para o documento corrente.

De acordo com Bazerman, necessitamos desenvolver conceitos e métodos analíticos que ultrapassem as ideias iniciais de Voloshinov e se encaminhem para direções bem diferentes das maneiras como a intertextualidade tem sido percebida pelo mundo da crítica literária.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a intertextualidade tem merecido a atenção de muitos pesquisadores que buscam investigar as relações estabelecidas entre textos na atividade de leitura e de produção de sentido. Entretanto, é menos comum a abordagem do tema na perspectiva do escritor. Esse tópico focaliza o tema sob a ótica do escritor, tendo em vista o "manuseio" de textos ou as "complexas performances intertextuais" (BAZERMAN, 2005, p. 103) que o escritor realiza no ato da escrita, muitas vezes, inconscientemente.

É do conhecimento de todos nós o princípio segundo o qual todo texto remete sempre a outro(s) texto(s), constituindo-se como uma "resposta" ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito, considerando que a intertextualidade se encontra na base de constituição de todo e qualquer dizer. Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores. Em relação aos modos de constituição da intertextualidade, Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 108) afirmam:

> Se é comum àquele que produz um texto, algumas vezes a **não-explicitação** da fonte do texto citado, também é muito comum, outras vezes, a explicitação da fonte. Neste caso, estamos diante de uma **intertextualidade explícita**, que se justifica ou porque o escritor considera que o leitor talvez desconheça o texto de origem e, assim sendo, quer lhe dar a informação para posterior consulta/verificação, ou porque quer chamar a atenção não só para o que foi dito, como também para quem o produziu.

É muito comum em matérias jornalísticas, cartas de leitores publicadas em jornais ou revistas, artigos científicos, resenhas, processos jurídicos, entre outras produções, a explicitação da fonte dos textos a que o escritor faz referência. No artigo de divulgação científica, por exemplo, geralmente ocorre a explicitação da fonte de textos citados, visto ser um recurso de que se vale o escritor para, recorrendo a argumentos de autoridade, dar credibilidade ao que enuncia. Conforme Koch e Elias (2012, p. 108), isso nos permite construir a hipótese de que explicitar ou não explicitar a fonte dos textos citados (e em que momento fazê-lo) é uma importante estratégia de que o produtor lança mão no percurso de seu trabalho de produção escrita, a fim de obter o que pretende no plano da interação.

As autoras ressaltam que, em um texto, num primeiro momento, pode-se deparar com intertextualidade constituída implicitamente e, em seguida, com trecho(s) em que o autor propicia ao leitor a explicitação da fonte, como se quisesse chamar sua atenção para o(s) texto(s) a que faz

remissão, numa orientação mais explícita quanto ao conhecimento textual que deve ser ativado na interação em foco.

De acordo com Koch e Elias (2012, p. 114), o escritor, em sua atividade, ao estabelecer relação entre textos, pode fazê-lo de forma a indicar claramente para o leitor a fonte do texto a que faz remissão ou não indicá-la, dependendo do propósito comunicacional em jogo, do efeito de sentido que quer produzir, do conhecimento que pressupõe que o leitor tenha sobre textos, etc. De fato, na atividade escrita, sempre recorremos, de forma consciente ou não, a outros textos, dependendo dos conhecimentos de textos armazenados na nossa memória e ativados na ocasião da produção do texto.

Koch e Elias (2012, p. 114) afirmam que, do ponto de vista do leitor, e para que o autor atinja o objetivo desejado, é pressuposta no momento da leitura a ativação do texto-fonte. Segundo as autoras, para que obtenha êxito em seu intento, indicar a fonte é um recurso importante utilizado pelo escritor para situar o leitor em relação ao texto posto em relevância no processo intertextual, tendo-se em vista o sentido pretendido. No entanto, como já foi dito, o escritor tem a opção de não explicitar a fonte, porque pressupõe que o texto de origem faça parte do repertório do leitor. Conforme Koch e Elias (2012, p. 114), quando isso acontece, o produtor, estrategicamente:

> - usa recursos tipográficos para sinalizar ao leitor a "presença" do intertexto como, por exemplo, o uso de aspas, um recurso por meio do qual o autor chama a atenção do leitor para a presença do texto alheio e o convida a compreender o motivo pelo qual ele está chamando a sua atenção. Desta forma, trata-se de uma boa estratégia do autor para marcar a sua intencionalidade.
>
> - não sinaliza tipograficamente para o leitor a "presença" de outro(s) texto(s), pois, ao levar em conta que o texto em questão é de conhecimento do leitor, simplesmente produz o intertexto. Isso acontece quando faz parte da

> proposta do autor deixar a cargo do leitor a identificação do texto- fonte que serviu de base à produção. Assim, ao recuperarmos o texto-fonte (ou um dos textos-fonte), mais nos aproximaremos do efeito de sentido objetivado pelo autor.

Até então, tratou-se dos conceitos de escrita como atividade cognitiva fundamental e sua relação com a intertextualidade, além dos níveis de manifestação explícita e implícita no plano da escrita. A seguir, com o intuito de chamar a atenção para a intertextualidade na produção de gêneros escritos, trataremos da intertextualidade intergêneros (MARCUSCHI, 2010). É importante assinalar que a intertextualidade também se constitui intergenericamente.

São, pois, os "modelos cognitivos de contexto" (DIJK, 2008, 2012) e o conhecimento de gêneros textuais ou (metagenérico), sua constituição e função que possibilitam a escritores/leitores (falantes/ouvintes) avaliar o que foi produzido em dada situação e com que propósito. Também é comum ser verificado em anúncios, tirinhas e até mesmo em artigos de opinião. A hibridização ocorre quando um gênero exerce a função de outro, o que demonstra, conforme a seguinte explicação de Marcuschi, "a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez" (2010, p. 19).

Em suma, como nossas práticas comunicativas são altamente maleáveis, flexíveis ou plásticas, nas palavras de Marcuschi (2010), ou "relativamente estáveis", nas palavras de Bakhtin (2011), o produtor do texto pode produzir um gênero no formato de outro. No exemplo da poesia "A cigarra e a formiga", a aluna-escritora "traveste" a fábula em poema e espera que o leitor reconheça nessa metamorfose o objetivo da produção realizada. Assim, a intertextualidade intergêneros (MARCUSCHI, 2005) é um fenômeno que ocorre quando um escritor produz um gênero em um formato diferente do que é esperado, dependendo do propósito que tem em mente, como já foi mencionado.

O texto "A cigarra e a formiga" foi produzido em forma poética, porém a leitura do texto nos revela que a autora assim o constrói para transmitir um ensinamento. Nesse caso, realiza-se o fenômeno de intertextualidade intergêneros, pois a aluna-autora fez uso de conhecimentos metagenéricos e produziu um gênero em formato de outro gênero.

Esse tipo de produção ressalta o conhecimento metagenérico da aluna-autora a ponto de "emprestar" a um gênero textual (fábula) a "roupagem" de outro gênero (poesia) sem a transferência das funções que lhes são reservadas. Sem dúvida, uma produção dessa natureza produz um efeito muito mais intenso no leitor pelo inusitado que carrega, solicitando do produtor um domínio muito bom dos gêneros em questão, a fim de que obtenha, com a "transmutação", o objetivo pretendido.

Vejamos a ocorrência de intertextualidade intergêneros – isto é, um fenômeno que ocorre quando o escritor produz um gênero em um formato diferente do que é esperado, dependendo do propósito que tem em mente – por meio da transcrição do texto da aluna:

Tema: "Recontando fábulas em ritmo de poesia..."

A cigarra e a formiga

Num alegre dia de verão
Uma cigarra feliz não saía do chão
Pois gostava sempre de cantar e dançar
Seus dias eram só animação!
Mas como não era somente ela
Um ser da floresta
Também havia as formigas
Que só trabalhavam
Daqui para lá, só comida
A trabalhar...

Como a cigarra também gostava de cantar
Divertia-se ao ver a formiga trabalhar
Sempre despreocupada com o tempo
Não percebeu que se passava correndo
Então, quando os dias quentes de verão acabaram
Logo os dias frios de inverno chegaram
Começou a chover, a nevar...
E o vento a atrapalhar
A cigarra cansada e faminta
Foi na casa da formiga perguntar:
"- Formiga, poderia me ajudar?
Preciso de abrigo
E de lugar para ficar
Até esse frio horrendo acabar!"
E a formiga se lembrando
Da cigarra amiga falou:
"- Claro, minha amiga
Pode aqui ficar!
Nos dias duros de trabalho
Sempre vinhas me alegrar
Te darei comida e um lar!"
E assim, a cigarra passou todo o inverno
Cantando e divertindo suas novas amigas

Faz-se necessário reiterar que esta produção escrita resulta do trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual com o gênero fábula. Nesse poema, a aluna estabelece um diálogo intertextual com a fábula "A cigarra e a formiga", de Esopo e La Fontaine, recontada por Monteiro

Lobato na versão da "Formiga boa", que foi selecionada, entre outros textos, para servir de texto-base ou suporte intertextual. A referida aluna parafraseia a versão da fábula sob a forma poética, demonstrando competência ao realizar a reescritura do texto. Dessa maneira, em relação à versão da fábula da "Formiga boa" recontada por Monteiro Lobato, a aluna introduz no seu próprio texto intertexto alheio, no sentido de "seguir-lhe a direção".

No texto "A cigarra e a formiga", a aluna parafraseia a fábula, repleta de sonoridade, ritmo, significação afetiva e imaginativa. Experimenta a potencialidade linguística empregando recursos expressivos e descobrindo novos efeitos de sentido (pontuação expressiva, recursos prosódicos como rima, ritmo, linguagem figurada, personificação, comparação). A paráfrase resultou em um recurso intertextual muito eficiente na construção de texto, tendo em vista a sensibilização, a fantasia e a fruição. É importante lembrar que Lobato empregou esse mesmo recurso com as fábulas de La Fontaine.

De acordo com Koch e Elias (2012, p. 120), este fenômeno muito comum na produção textual, especialmente na publicidade, ou seja, construir um gênero textual com a forma de outro, "passou a chamar a atenção dos estudiosos do texto na esteira das pesquisas recentemente realizadas sobre gêneros textuais". As autoras ressaltam, ainda, que esse hibridismo costuma causar um efeito muito maior se comparado ao que causaria o convencionalmente aceito ou esperado em igual situação, por conter o traço da inventividade, da criatividade, do ineditismo.

Quanto à questão da relação entre intertextualidade e coerência, segundo Bazerman (2006, p. 96), cada vez que fazemos uso de textos alheios em um novo contexto, há uma **recontextualização** e, portanto, a produção de um novo sentido. Embora em algumas ocasiões a recontextualização passe despercebida pelo fato de os sentidos originais não estarem distantes do sentido do novo contexto, em outras ocasiões a mudança é

significativa, visto que "o autor corrente assume um determinado ponto de vista, adota certa atitude e discute ou avalia as palavras originais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto anteriormente, o escritor, em sua atividade, pode deixar entrever, ora mais, ora menos, os outros textos que perpassam a sua produção. Levando em consideração essa intenção, recorre a muitos expedientes: citação direta, citação indireta, uso de aspas ou de outra sinalização tipográfica.

Tendo em vista o que foi exposto, reitera-se a importância da relação entre intertextualidade, leitura e produção escrita, considerando-se que em nossas práticas comunicativas sempre produzimos textos baseando-nos em outros. Mesmo que os produtores de texto construam a relação entre textos de modo consciente ou inconscientemente, é fundamental no ensino da produção escrita chamar a atenção dos alunos para o fenômeno da intertextualidade, destacando que não se trata apenas de construir relações entre textos, mas principalmente do modo pelo qual se constrói "esse mosaico", do objetivo da referência e do modo pelo qual se posiciona diante dos textos a que faz remissão, levando em conta o seu propósito comunicativo (BAZERMAN, 2006, p. 13).

Essa relação entre textos nos faz pensar que estamos familiarizados com o "manuseio" de textos ou as "complexas performances intertextuais". No entanto, é imprescindível abordar a intertextualidade em sala de aula como conteúdo de ensino, a fim de que os alunos possam desenvolver maneiras de retomar textos em sua atividade de produção escrita com propósitos diversos. Logo, no ensino da produção escrita, importante papel assume o conhecimento textual do escritor advindo de suas práticas de leitura. Indubitavelmente, a construção da intertextualidade está longe de ser gratuita, é estratégica e, por conseguinte, revestida de finalidade e de significações.

Além disso, dependendo do contexto em que ocorra, a intertextualidade pode gerar sentidos não intencionados pelo autor ou, de outro modo, apenas sentidos intencionados pelos leitores. De uma forma ou de outra, é inegável que as relações construídas entre textos evidenciam, de modo particular, o conhecimento de textos do escritor e, de modo mais geral, a indissociabilidade das atividades de escrita e de leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman, 1981.

DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2008.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. *A anáfora nominal em textos de alunos*: a língua no discurso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: _____ et al. *Intertextualidades*. Tradução da revista *Poétique*, n. 27. Coimbra: Almedina, 1979.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Globo, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro. Parábola, 2010.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VALENTE, André Crim. A intertextualidade nos discursos midiático e literário. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (Orgs.). *Estratégias de leitura*: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto*: leitura e escrita. 3. ed. rev. Campinas, SP: Pontes, 2002.

A RELEVÂNCIA DO RECONHECIMENTO DE IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS PARA LEITURA DE LIVROS ILUSTRADOS

Anabel Medeiros Azerêdo de Paula (UFF/LeiFEn)
Graziela Borguignon Mota (UVA)

INTRODUÇÃO

A arte rupestre demonstra que a imagem tem sido usada como meio de comunicação desde os tempos mais antigos, e, mesmo com o advento da escrita, o homem não abandonou a possibilidade de expressar-se por elas. No entanto, a partir da invenção da fotografia, no século XIX, a imagem passou a integrar os textos que circulam cotidianamente na sociedade, como os que compõem os jornais, as revistas e a publicidade. A incidência da comunicação visual é tão recorrente que, segundo Martine Joly (2007, p. 9), "a opinião mais comum sobre as características de nossa época, já repetida há mais de trinta anos, é que vivemos em uma 'civilização da imagem'".

A articulação entre a imagem e a palavra pode ser observada em diversos gêneros textuais, atuando, principalmente, como estratégia discursiva. O anúncio publicitário, por exemplo, como afirma Rosane Monnerat (2013, p. 409), apresenta "caráter híbrido, já que se apoia no binômio texto verbal/texto não-verbal [...] e se constrói sobre uma argumentação icônico-linguística".

Na literatura infantil, uma grande quantidade de textos é constituída por imagens e palavras. Apesar de essa semiose compor textos em diversos domínios discursivos, na literatura destinada às crianças, ela é frequentemente considerada sob pontos de vista que parecem reduzir o seu caráter discursivo: ora são consideradas como recurso de facilitação à leitura – principalmente quando a criança ainda não está alfabetizada –, ora como estratégia de captação, em que a afetividade da criança é mobilizada a fim de despertar seu interesse pelo livro.

A imagem e a palavra podem se articular de modos diferentes na narrativa infantil. Como explicam Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), obras que não apresentam inter-relação explícita entre palavras e imagens são chamadas, no Brasil, "livro com ilustração", tradução adotada para os termos: *picture book*, *illustrated book* e *books with picture*. Já as obras que comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos – o icônico e o convencional – são chamadas "livros ilustrados" ou *picturebook.* Para Peter Hunt (2010, p. 233), "essa distinção é, em grande parte, organizacional. Porém, se lembrarmos que a ilustração altera o modo como lemos o texto verbal, isso se aplica ainda mais ao livro ilustrado".

É importante esclarecer como o livro ilustrado – objeto de análise desta pesquisa – se distingue do livro com ilustração. O livro ilustrado, para Beatriz Feres (2016), o primeiro é um gênero que apresenta semiose verbovisual e caráter estético. O livro com ilustração, por sua vez, agrega imagens à narrativa verbal, estabelecendo uma relação de (quase) redundância entre os signos verbal e visual. Ao integrar palavra e imagem, o livro ilustrado abarca dois tipos diferentes de linguagem, que, embora articulados, exigem estratégias específicas de leitura.

Vale destacar que contos ilustrados, ainda de acordo com Feres (2016, p. 6), é a nomenclatura que melhor designa obras dessa natureza, pois o vocábulo "livro" remete ao suporte em que a narrativa é veiculada. Contudo, prefere-se manter o termo "livro ilustrado" por ser essa a nomenclatura em voga entre os pesquisadores brasileiros.

A trajetória do livro ilustrado se assemelha à história da literatura infantil, pois ambos foram considerados gêneros de menor importância no universo dos livros e da literatura. Por outro lado, há quem considere que o livro ilustrado tenha sido "a maior descoberta da narração de histórias do século XX" (PULLMAN apud HUNT, 2010, p. 233) e que a literatura infantil "prospera em qualidade e criatividade na proporção inversa à qualidade e criatividade da literatura adulta" (HUNT, 2010, p. 46).

A narrativa no livro ilustrado compõe-se de dois sistemas semiológicos diferentes: o verbal e o visual, que ao se cruzarem se complementam, auxiliando o leitor a construir os sentidos. Conforme pontua Hunt (2010, p. 234), "os livros ilustrados têm um grande potencial semiótico/semântico"; por isso, esta pesquisa se propõe a investigar como o cálculo do sentido é previsto pela conformação do texto verbovisual. Para tanto, faz-se necessário recorrer, principalmente, a conceitos como o processo de semiotização do mundo e imaginários sociodiscursivos, postulados por Charaudeau (2006, 2008), e a concepções como referenciação e objetos de discurso, propostas por Mondada e Dubois (2003).

1. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como todo bem cultural, o livro ilustrado também pertence a um conjunto de práticas sociais, pois, ao materializar um projeto de influência de um sujeito sobre outro, estabelece entre eles um contrato de comunicação. O conceito de contrato de comunicação, formulado por Charaudeau (2008), se aplica a toda interação humana e pressupõe a existência de uma intenção psicossociodiscursiva de um sujeito denominado comunicante, que deseja atingir seu parceiro na troca linguageira, o sujeito interpretante.

Desde que começou a ser escrita especificamente para crianças, no século XVII, a literatura infantil foi usada como veículo de valores morais e educacionais da classe dominante, além de servir como objeto de entretenimento para crianças. Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), desde essa época a literatura infantil tem sua finalidade questionada: há aqueles que acreditam que ela deva servir a fins eminentemente artísticos, sem compromisso com a realidade e com os valores éticos-sociais vigentes; e há também outras pessoas que afirmam ser o papel da literatura infantil o de ajudar a criança a se integrar à sociedade, reproduzindo e perpetuando suas crenças.

Para Charaudeau (2008), todo ato de linguagem está permeado de estratégias, pois o sujeito interpretante pode aderir ou não ao projeto de fala do sujeito comunicante. Entram em cena, então, os protagonistas da situação de comunicação, a saber: o sujeito enunciador, aquele que se reveste de máscaras para atualizar as estratégias de persuasão, e o sujeito destinatário, idealizado pelo sujeito enunciador. Vale destacar que, ao falar em sujeitos envolvidos no contrato de comunicação, Charaudeau (2008) não está se referindo estritamente a pessoas, mas a posições a serem ocupadas. Por isso, pode acontecer que mais de uma pessoa ocupe a posição de sujeito comunicante, ou ainda, que o sujeito enunciador não coincida com o sujeito comunicante. No contrato de comunicação em análise, por exemplo, o sujeito comunicante pode ser identificado como o autor da obra e todas as pessoas que trabalham em sua edição, e o sujeito enunciador, por sua vez, o narrador da história.

O contrato de comunicação de literatura infantojuvenil se estabelece entre adultos (na instância de produção) e crianças (na instância de recepção). Contudo, não se pode dizer que apenas a criança é o destinatário absoluto dessas obras, pois o livro infantil também está inserido em uma dinâmica mercadológica e, para ser comercializado, precisa agradar também aos pais ou responsáveis pelos pequenos leitores. Além disso, o livro infantil também circula nas escolas, onde muitas vezes o professor é quem seleciona ou medeia a leitura. Dessa forma, não se pode deixar de considerar o duplo endereçamento dos livros infantis como uma variante na análise das estratégias discursivas que estão em função da captação. A adequação temática aos valores sociais vigentes e a qualidade gráfica e estética do livro infantil, por exemplo, são aspectos pensados para o destinatário adulto, enquanto o tamanho da fonte, a diagramação específica, o colorido das ilustrações e a identificação temática pertencente ao universo da criança são recursos dirigidos ao público infantil.

Para ser bem-sucedido no processo de captação, o sujeito enunciador precisa lançar mão de estratégias linguísticas e discursivas para superar

os limites e as restrições que o contrato e a situação de comunicação lhe impõem. No livro ilustrado, essas estratégias devem ser pensadas levando também em conta os dois modos diferentes de linguagem que constituem a obra: a linguagem visual e a linguagem verbal.

Para representar um propósito comunicativo por qualquer tipo de linguagem, Charaudeau (2008) explica que o sujeito, primeiramente, realiza um processo duplo de semiotização, no qual transforma um mundo a significar em um mundo significado para ser usado como objeto de troca com outro sujeito. Para dar conta da realidade que o cerca, o sujeito identifica e qualifica os seres do mundo, atribuindo-lhes, ainda, uma identidade narrativa e os inserindo em relações de causalidade. Essas operações se configuram no processo que Charaudeau (2008) denominou como transformação, e que está sempre em função do processo de transação, pois o sujeito enunciador precisa adequar o seu ato linguageiro ao sujeito destinatário. Para tanto, devem ser respeitados os princípios de alteridade, pertinência, influência e regulação requeridos pela situação de comunicação.

Ao transformar os seres do mundo em objetos de troca, na situação de comunicação, pode-se dizer também que o sujeito os converte em objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003). Segundo Marcuschi e Koch (1998, p. 5):

> Isto não significa negar a existência da realidade extra-mente, nem estabelecer a subjetividade como parâmetro do real. Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com real. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não se postula uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua.

A interação com o entorno físico, social e cultural leva o sujeito a (re) construir novos modos de se referir ao mundo para dar conta de suas demandas discursivas. Com isso, Charaudeau (2006), baseado na noção de imaginário social, postula que os imaginários sociodiscursivos desempenham o papel de espelho identitário frente aos membros de um grupo social, materializados em comportamentos sociais e em atividades coletivas.

Os imaginários são engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, que se organizam em sistemas de pensamento coerentemente criados por valores, representam o papel de justificativa da ação social e se depositam na memória coletiva (CHARAUDEAU, 2006). Segundo o autor, os imaginários são apreendidos por meio do discurso e estão fundamentados em saberes de crença e saberes de conhecimento. Os saberes, portanto, são maneiras de dizer tais discursos enunciados, uma vez que colaboram para a estruturação dos sistemas de pensamento.

Os saberes de crença se estabelecem a partir de nosso julgamento acerca dos fatos do mundo, isto é, constroem-se valores e conhecimentos sobre o mundo pautados pelo julgo humano, sem comprovação científica. De acordo com esse saber de experiência, o vínculo entre o homem e o mundo é atravessado pela subjetividade, sobre a qual o homem se sobrepõe ao mundo.

Os saberes de conhecimento tendem a estabelecer uma verdade acerca dos fenômenos do mundo, livre da subjetividade do sujeito. Esses saberes são construídos a partir de uma lógica científica, resultado de uma verificação ou experimentação, que podem ser atestados e comprovados no mundo real. No âmbito do saber científico, o conhecimento do mundo se impõe ao homem, ou seja, a representação da realidade vale pelo conhecimento do próprio homem. Segundo Charaudeau (2006), essa razão implica fiadores, ou seja, algo ou alguém que abone um determinado parecer, tornando-o uma prática de uso coletivo. Os saberes de conhecimento são divididos em:

- Saber científico: esse saber se baseia nos procedimentos de observação, experimentação e cálculo, os quais utilizam ferramentas para ver o mundo (microscópio) ou operações (informática), cujos propósitos são de assegurar que esses procedimentos e esses instrumentos possam ser verificados e utilizados por qualquer outra pessoa com a mesma habilidade. É interessante salientar que não podemos ver a Terra girar em torno do Sol, entretanto temos esse conhecimento comprovado, oriundo de pesquisas de caráter científico.

- Saber de experiência: esse saber constrói uma explicação para o mundo baseado nas experiências vivenciadas, sem necessariamente ser comprovado. Ele tem origem na experiência cotidiana dos indivíduos: quando eu solto um objeto das mãos, ele irá cair; da mesma forma, outra pessoa no meu lugar teria tal experiência. Trata-se, nesse caso, de uma experiência comprovada e universalmente compartilhada, pois não é necessário conhecer as leis da gravidade para reconhecer que, ao largar um objeto, ele irá cair.

No que se refere aos saberes de crença, podemos dividi-los em:

- Saber de revelação: esse conhecimento se justifica a partir de uma verdade exterior ao sujeito, que, ao contrário do saber de conhecimento, não precisa ser provada, razão pela qual ela tem uma adesão plena do sujeito. Mas, para essa adesão ser justificada, deve haver textos que a testemunhem de forma mais ou menos transcendental (pensamento que não resulta da experiência), textos que tenham um caráter sagrado, desempenhando o papel de valores de referência absoluta para que a adesão ocorra. Esses discursos pautados por evidências estão ligados às ideologias e doutrinas.

- Saber de opinião: tem origem em um processo de avaliação pelo qual o sujeito toma posições sobre os fatos do mundo. Como em todo saber de crença, o mundo não se impõe ao sujeito, ao contrário, o sujeito é que se impõe ao mundo. A opinião é o resultado de um movimento de

apropriação de saberes que advêm das proposições circulantes em um grupo social. Esse saber é pessoal e compartilhado e, por isso, pode ser contestado. Todo juízo de opinião é subjetivo e fundamentado em saberes partilhados. Por essa razão, esse saber assume uma função identitária.

- Opinião comum: caracteriza-se por ser um julgamento de caráter generalizante, difundido socialmente. É expresso por meio de provérbios e ditos populares. Na opinião comum, o sujeito não produz argumentos próprios, pois ele se apropria do julgamento da *doxa*.

- Opinião relativa: esse julgamento diz respeito a um sujeito individual ou a um grupo específico. O sujeito emite uma opinião relativa como: "Penso que na Europa uma boa escolha é a França". Subentende-se, com esse enunciado, que há pessoas cujas opiniões diferem daquela. O saber de crença de opinião relativa presentifica-se em espaços de discussão democráticos.

- Opinião coletiva: é a opinião que um grupo possui sobre outro grupo. Esse tipo de julgamento visa definir, qualificar e essencializar o grupo focalizado.

Nota-se, então, que os imaginários sociodiscursivos são concebidos a partir dos diferentes tipos de saber encontrados na sociedade. São esses tipos de saber que firmam os discursos circulantes e servem como argumentos para a criação dos imaginários. O quadro a seguir apresenta os tipos de saber, conforme proposto por Charaudeau (2006, p. 63):

Quadro 1: esquema de representação da Gênese do Saber
(Adaptado de Charaudeau, 2006b, p. 63).

2. BREVE ANÁLISE DO CORPUS

O corpus desta pesquisa se compõe de dois livros ilustrados infantojuvenis, a saber: *Não!* (2012), escrito e ilustrado por Marta Atlés e traduzido por Gilda de Aquino; e *O chefão lá do morro* (2014), escrito por Otávio Júnior e ilustrado por Angelo Abu. Para fins didáticos, a análise será apresentada do seguinte modo: em primeiro lugar, será feita uma síntese das duas narrativas, e, em seguida, uma avaliação da incidência dos imaginários sociodiscursivos para o cálculo dos efeitos de sentidos inscritos nessas obras, à luz da Semiolinguística e da Linguística textual.

Não! é a história de um cachorro de estimação que descreve uma série de favores que presta aos seus donos, e que, por ouvir frequentemente a palavra "não", acredita ser esse o seu nome, apesar de em sua coleira constar "Apolo".

O chefão lá do morro conta com um narrador que descreve o personagem principal da história através de características psicológicas e comportamentais, sem revelá-lo. Somente ao final da história, o leitor se surpreende com o fato de se tratar de um cão.

Em *Não!*, percebe-se o desenvolvimento do enredo a partir de um confronto de saberes de opinião. O cão, narrador confessional da história (COELHO, 2000), ocupa a posição de sujeito enunciador nesse contrato de comunicação e relata suas experiências a partir de uma perspectiva que evoca o imaginário sociodiscursivo de solicitude.

O modo como a história é contada, principalmente, pela parcela visual do texto revela o ajuste dos princípios de influência e de regulação ao design gráfico de livros para crianças, o que contribui para a composição da visada patêmica da obra. Segundo Graça Lima (1999, p.3), "o *design* gráfico do livro infantil envolve o conjunto de elementos gráficos que, dispostos, harmoniosamente, influenciam a recepção da narrativa e contribuem para a formação do olhar estético". A autora e ilustradora do texto combina, sutilmente, a suavidade do traço e do colorido das ilustrações com um contexto de reprovação das atitudes do cão pelos membros da família, o que se caracteriza também como estratégia de captação do destinatário adulto.

Na obra, a parcela visual do texto codifica imagens que se contradizem em nível semântico com a representação de solicitude convocada pelo personagem principal, pois essas imagens assumem os imaginários sociodiscursivos das pessoas da família.

Essa relação de contradição só pode ser percebida se, no imaginário sociodiscursivo do leitor, os saberes de opinião a respeito de higiene, organização e zelo domésticos coincidirem com os que estão na parte imagética do texto. Além disso, o leitor precisa perceber o desagravo da família, representado, na parcela visual do texto, pelas expressões corporais dos personagens e, na parcela verbal do texto, pelo vocábulo "não", que ascende ao patamar oracional para designar uma ordem ou um pedido.

Segundo Charles Peirce (2003), a linguagem visual reclama iconicidade para que haja o reconhecimento dos signos visuais através da semelhança. Contudo, ao transformar os seres do mundo em objetos de discurso, ela exigirá que a criança, destinatária da obra, em seu imaginário sociodiscursivo, compartilhe com o sujeito enunciador, parcial ou totalmente, os saberes selecionados por ele para representação da realidade. De outro modo, a relação entre o visual e o verbal não será mais de contradição em *Não!*, e outras leituras serão possíveis.

Em *O chefão lá do morro*, há um narrador onisciente que ocupa a posição de sujeito enunciador nesse contrato. De acordo com Coelho (2000), o foco narrativo é dialético e explora o suspense como estratégia de captação, já que a composição da narrativa é permeada de descrições acerca do personagem principal, que é revelado somente no fim da história.

As descrições psicológicas e comportamentais do personagem fazem alusão a um imaginário sociodiscursivo de marginalidade e de violência, consolidado pela opinião coletiva como característico de comunidades situadas em morros onde há tráfico de drogas. Como exemplo, podem ser destacados os seguintes trechos: "Domina o morro armado até os dentes, rodeado por seus soldados e parentes." (SOUZA JÚNIOR, 2014, p. 7) e "Dizem que ele é muito mau. Com sua fama, já foi até capa de jornal." (p. 6).

Vale ressaltar também a combinação perfeitamente adequada entre a parcela verbal e visual do texto para contextualizar o leitor. Como exemplo, pode-se destacar a articulação entre a oração "O bonde do chefão: Magrinho, Perninha, Sultão, Bola e Pretinho" (p. 8-9) e a imagem de um bondinho pairando sobre um aglomerado de casas. A ilustração remonta a regiões do Rio de Janeiro, comumente conhecidas por favelas, onde houve um processo de urbanização em que meios de transporte como esse foram instalados.

A referenciação da palavra “bonde” na parcela verbal do texto não é equivalente à referência presente na parcela visual. No plano verbal, o significado é conotado metaforicamente, por causa da similaridade que há entre a quantidade de pessoas transportadas em bondes e a quantidade de pessoas que formam um grupo, motivadas por interesses comuns. Nesse caso, o signo verbal “bonde” emerge como objeto de discurso para designar o grupo do Chefão, o que demanda o compartilhamento de saberes de crenças, respaldados na opinião coletiva sobre o chefe do tráfico de drogas (que costuma ser o chefão do morro) para o cálculo do sentido. O signo visual bondinho parece sugerir uma relação de fixação com a parte verbal do texto, devido à ambiguidade causada pelo significado denotado de “bonde”, mas é pelo acionamento do imaginário sociodiscursivo que se pode inferir que o signo visual, nesse caso, se presta a ambientar a história.

No entanto, o chefão do morro ao qual a narrativa se refere é um cachorro que se chama Chefão. Para que o efeito de suspense seja alcançado, o leitor precisa não só compartilhar esse imaginário sociodiscursivo acerca da marginalidade e da violência praticadas pelos traficantes de drogas nos morros em que vivem, mas também atribuí-lo ao cachorro de modo paralelo, o que pode suscitar a releitura do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem visual e a linguagem verbal, embora apresentem formas de representação distintas, requerem a ativação do imaginário sociodiscursivo e o compartilhamento dos saberes necessários para a compreensão do texto.

Para Charaudeau (2006), o imaginário é da ordem do verossímil, porque reflete a visão que o homem tem do mundo. Nas duas obras analisadas, percebe-se que essas visões são construídas a partir de opiniões coletivas sobre o mundo. O imaginário é construído a partir das representações percebidas e significadas sobre o real. Tal prática de significação produz os imaginários, os quais dão sentido a essa realidade.

Apesar de o signo visual manter uma relação de semelhança com aquilo que representa, também pode ser transformado em objeto de discurso pelo processo de referenciação, e, para isso, solicitará que o leitor e o escritor compartilhem saberes de conhecimento e de crença em seu imaginário sociodiscursivo. De acordo com Barthes (1990), o desenho (leia-se: a ilustração) possui uma natureza codificada, por isso se pode dizer que esse signo visual também é resultado do processo de semiotização do mundo, pois as ilustrações são altamente subjetivas e dotadas de intenção psicossociolinguageira.

O signo verbal, por seu turno, mantém, em princípio, com o mundo discretizado uma relação convencional, apresentando um sentido linguístico transparente, ou seja, denotativo. Ao inserir-se no nível discursivo, o signo verbal torna-se opaco e conotativo, abrigando implicitamente outras significações.

Os imaginários sociodiscursivos são difundidos em um espaço de interdiscursividade e não só testemunham as identidades coletivas, como também contribuem para a reflexão dos indivíduos e dos grupos sobre o mundo em que vivem por meio de suas respectivas representações.

Na escola, o professor ou o mediador de leitura precisam estar atentos aos discursos que atravessam as narrativas, para que possam ser evidenciados e explorados. Em *O chefão lá do morro*, por exemplo, podem-se trabalhar os discursos relacionados à discriminação social. Já a narrativa *Não!* poderia ser objeto de estudo da interpretação textual por diferentes perspectivas em uma mesma história.

REFERÊNCIAS

ATLÉS, Marta. *Não!* Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, Henri. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinnaires et mises en scène*. Paris: Harmattan, 2006, p. 49-63. (Langue(s), discours, 4).

_____. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FERES, Beatriz dos Santos. A função descritivo-discursiva da verbovisualidade em livros ilustrados. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, Santiago de Compostela, n. 3, p. 5-31, 2016. ISSN 2386-7620.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, São Paulo, número especial, v. 14, p. 169-190, 1998.

LIMA, Graça. *O design gráfico do livro infantil brasileiro*: a década de 70 – Ziraldo, Gian Calvi, Eliardo França. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes e Design)–Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULIA, Alena (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MONNERAT, Rosane. A imagem no discurso publicitário: texto verbal e não verbal podem estar em conflito? In: MENDES, Emília et al (Coord.). *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2013, p. 406-425.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado*: palavras e imagens. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PEIRCE, Charles. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SOUZA JÚNIOR, Otávio César de. *O chefão lá do morro*. Ilustrações de Angelo Abu. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO: O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E DA GRAMÁTICA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Natalia Penitente Andrade (Uneb)[1]

INTRODUÇÃO

O livro didático é um material instrumentalizado com a finalidade de auxiliar, guiar e facilitar a prática docente; na sala de aula, é condutor de ideologia nacional, e sua função, em se tratando do livro de Língua Portuguesa, é, entre outras, conter textos literários, diversidade de gêneros textuais, trajetória da literatura e pensamentos humanos, e também informar os equívocos provocados pela sociedade – dos quais um é o preconceito linguístico. Deve-se ensinar a língua portuguesa e suas variações, as reflexões sobre o que é língua e o conceito de gramática. Dessa forma, o aluno, quando conhece questões linguísticas e discursivas, amplia sua competência discursiva, e criam-se contextos efetivos de uso da linguagem.

Diante disso, ao estabelecer uma prática constante de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos, são possíveis, por meio de análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que progressivamente ampliam a competência discursiva do aluno. Dentro dessas afirmações é notória a importância de conter tais recursos nos livros didáticos. A partir dos argumentos supracitados, observa-se a importância do livro didático no âmbito educacional.

Ante o exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar se a oralidade e a gramática normativa são desenvolvidas, no livro didático do

1 Discente do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Estadual da Bahia, campus X – Teixeira de Freitas. Pesquisa relacionada à iniciação científica, orientada pela profª. me. Aline Maria dos Santos Pereira e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). E-mail: nataliapeniitente@hotmail.com.

6º ano da coleção Teláris, de forma integrada com a leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, a partir dos gêneros textuais, visando à competência discursiva do aluno. A presente pesquisa faz parte de um subprojeto de iniciação científica financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Quanto aos objetivos específicos, este estudo pretende verificar se há uma diversidade de gêneros orais no livro didático e se as atividades deste contemplam situações formais e informais de uso; ressaltar a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa; e, por fim, propiciar discussões e reflexões sobre a importância da escolha do livro didático. O livro analisado[1] pertence à coleção Teláris, utilizada pelas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas, BA. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Luiz Antônio Marcuschi (2010), João Wanderley Geraldi (2011), Irandé Antunes (2003), Luiz Carlos Travaglia (2001), Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006), entre outros.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e quantitativo: primeiramente, realizamos a leitura do referencial teórico; posteriormente, fizemos análises quantitativas, enumerando os gêneros textuais para observar a diversidade no livro didático; e, na sequência, realizamos a análise qualitativa, na qual descrevemos as atividades do livro e analisamos se elas contemplam a leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística de forma articulada.

Esperamos que a pesquisa auxilie na escolha dos livros didáticos para o desempenho linguístico dos alunos nas escolas e contribua para a formação dos discentes de Letras e futuros leitores deste estudo.

PROCEDIMENTOS TEÓRICOS

GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO: IMPORTÂNCIA E APLICABILIDADE

Os PCN abordam a necessidade de contemplar na escola e nos livros didáticos uma diversidade de gêneros para que o sujeito desenvolva

habilidades de oralidade, leitura e escrita. De acordo com o documento, "deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua" (BRASIL, 1998, p. 23).

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006) afirma que ensinar os gêneros textuais proporciona autonomia e domínio no funcionamento da língua em situações de comunicação dos alunos. Ainda destaca que cabe ao professor criar condições para que os alunos possam se apropriar das características discursivas e linguísticas de gêneros diversos e de situações de comunicação real, o que pode ser feito com projetos pedagógicos.

Nessa mesma linha de pensamento, Bezerra (2005) aborda alguns gêneros como exemplos para um projeto pedagógico, quais sejam: rótulo de produto, bula de remédio, propaganda de produto, propaganda política, etiqueta de roupa, manual de instrução de equipamento, contrato, nota fiscal. Para a leitura de entretenimento, elencam-se: poesia, romance, verbete de dicionário, lenda, fábula, cordel, adivinha, piada, mapa, letra de música. Notam-se possibilidades de gêneros para o trabalho em sala de aula.

TEXTOS ORAIS E REFLEXÕES GRAMATICAIS: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO

Os PCN propõem, sob o viés de textos orais, formas de se trabalhar em sala de aula com os gêneros orais, sendo que uma rica interação dialogal, dos alunos entre si e entre os professores, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de sentidos e a avaliação dos processos envolvidos. Portanto, os parâmetros destacam que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realizando entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais; faz-se necessário, dessa forma, propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato.

Sob o viés da reflexão gramatical, os PCN definem que não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de

linguagem, destacando que não se deve trabalhar a gramática de forma descontextualizada, que uma prática pedagógica vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação e que se devem fazer análises de para que e como ensinar. Deve-se priorizar a função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Sírio Possenti (1996), nessa mesma direção sobre os aspectos gramaticais, explana que para se trabalhar gramática se deve entender o conceito. Entende-se primeiramente que gramatica é um "conjunto de regras", abordando três perspectivas: conjunto de regras que devem ser seguidas (Gramática Normativa); conjunto de regras que são seguidas (Gramática Descritiva); conjunto de regras que o falante da língua domina (Gramática Internalizada). As duas primeiras maneiras dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental desses falantes.

Ao compreendermos os conceitos de gramáticas a partir de Possenti, partiremos para a reflexão gramatical na prática que os PCN (1998) abordam, que não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem; a gramática não deve ser ensinada de forma descontextualizada. Deve-se, portanto, partir da utilização de uma prática pedagógica que parte do texto, por meio de exemplificação, para os conceitos.

Nessa linha de pensamento, acerca da gramática normativa, Magda Soares (2003) aborda pontos fundamentais na questão no ensino de gramática. Os manuais de gramática normativa contêm regras de bom uso oral e escrito da língua, porém criam preconceitos de toda a espécie por se basearem em parâmetros muitas vezes equivocados, como purismo, classe social de privilégio (econômico, cultural, político) e autoridade (gramática, bons escritores), lógica e história (tradição).

A autora afirma, ainda, que é necessário ensinar a gramática normativa, pois assim se desenvolve a competência comunicativa do aluno, de forma que ele seja capaz de utilizar a língua adequadamente em determinados contextos, bem como se desenvolve a variedade padrão. Saber a língua em sua variedade é muito importante para o indivíduo.

Dentro da perspectiva da oralidade no ensino e sua abordagem nos manuais didáticos, Marcuschi apresenta uma análise de como é posta a língua oral nos livros didáticos: em muitos casos se confundem gírias com dialetos e regionalismo; a modalidade parece ser tratada como uma questão lexical; os exercícios com a linguagem dita coloquial na sua relação com a linguagem culta; a língua falada não é sistemática, mas pontualizada e a propósito de elementos não centrais; e os manuais didáticos privilegiam as atividades de oralização, entre outras.

Nessa concepção, outra abordagem dos manuais didáticos é de que não consideram a fala como um lugar de erro; assim, nota-se um descaso em relação à oralidade, porém Marcuschi salienta que nos últimos anos vem-se notando um progressivo aumento de sugestões de estudos sobre a fala e uma concepção de oralidade mais nítida nos PCN.

Conforme o exposto, Marcuschi destaca um exemplo pertinente do trabalho com a oralidade que contribui com a formação cultural e a preservação de tradições não escritas: o conto popular, ainda tão vivo em nossos povos, não só no interior, mas também em áreas urbanas. Portanto, dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade de esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação, assim como é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, deixando claro que a escola precisa se livrar de alguns mitos.

ANÁLISE DA ORALIDADE E DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO

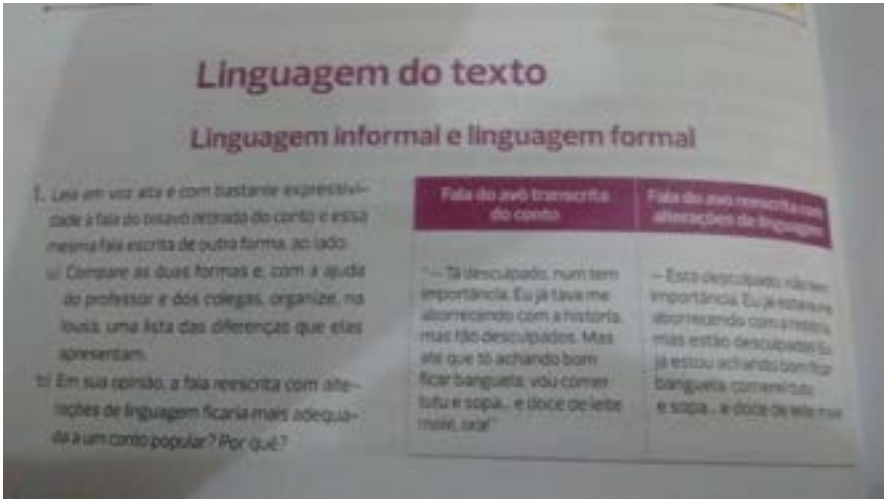
Análise do livro didático do 6º ano – I Unidade – Contos da tradição oral – Causo e Conto

O quadro abaixo apresenta os gêneros orais presentes no livro. Considera-se pertinente a presença dos gêneros, pois desenvolve no aluno a compreensão da distinção dos gêneros orais e escritos, sendo que aqueles são articulados e organizados como os escritos a depender das condições de uso e abrangem situações formais e informais da língua.

Capítulo I e V
Diálogo; letra de música; filme; notícia; propaganda; debate; relato de experiência de vida, discussão, peça teatral; dramatização; filme; notícia; debate, seminário, propaganda, piada, anedota, causo.

O primeiro capítulo do livro analisado aborda Contos da tradição oral. Ele introduz o tema explicando o que é contar histórias, aborda a importância das narrativas orais e estimula, como ponto de partida, os alunos a contarem uma história engraçada que ouvem de pessoas mais velhas. Por conseguinte, tem-se "O bisavô e a dentadura", texto de Sylvia Orthof com uma linguagem informal, próxima da oralidade, pois se trata de uma história familiar com aspectos do cotidiano.

Na seção "Linguagem do texto, o livro explica a linguagem informal e formal através de um quadro com um recorte do texto lido anteriormente e as duas referidas situações de uso da língua. Solicita-se a leitura em voz alta, e, posteriormente, junto com a turma para que observem a diferença, discutem-se as situações de uso e a adequação das duas formas de linguagem. Nota-se que o livro aborda uma atividade com reflexão da língua, utilizando a oralidade, comparando as duas formas e não apresentando a mais "correta", mas as situações de utilização. Veja a imagem abaixo para análise do trabalho com a oralidade.



Linguagem do texto

Linguagem informal e linguagem formal

1. Leia em voz alta e com bastante expressividade a fala do bisavô retirada do conto e essa mesma fala escrita de outra forma, ao lado:

a) Compare as duas formas e, com a ajuda do professor e dos colegas, organize, na lousa, uma lista das diferenças que elas apresentam.

b) Em sua opinião, a fala reescrita com alterações de linguagem ficaria mais adequada a um conto popular? Por quê?

Fala do avô transcrita do conto	Fala do avô reescrita com alterações de linguagem
"— Tá descupado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão descupados. Mas até que tô achando bom ficar banguela, vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, oxe!"	— Está desculpado, não tem importância. Eu já estava me aborrecendo com a história, mas estão desculpados. Eu já estou achando bom ficar banguela, comerei tutu e sopa... e doce de leite mole, oxe!

A partir da atividade analisada, o livro explana a definição da linguagem formal e informal, bem como a interpretação do texto "O bisavô e a dentadura", contemplando reflexões e comparações da linguagem. Conforme a imagem acima, observa-se que ele aborda a mudança da língua e solicita que os alunos apresentem outros exemplos de seu cotidiano e que transfiram palavras da oralidade para a escrita (importância). Além disso, pede que os alunos busquem no texto supracitado marcas, trechos ou expressões que indiquem a linguagem informal, conhecidas como marcas da oralidade, e propõe, na questão b, a reflexão sobre adequação da língua. Vale ressaltar que o livro utiliza recortes do texto, mas não de forma isolada, visto que ele é trabalhado no início do capítulo.

Nesse contexto, o livro delimita um tópico, "Prática com a oralidade", e seleciona um conto; o objetivo é dramatizá-lo em grupo e trabalhar a expressividade e entoação da língua. Alguns critérios são postos para orientar os alunos na dramatização, tais como leitura atenta, divisão dos personagens, entoação, expressividade, cenário, tom de voz. Nota-se que é pertinente a atividade ser trabalhada com os alunos, pois, considerando que o gênero no âmbito da oralidade é uma exposição preparada

previamente com leituras e anotações escritas, reforça o ensino de que os aspectos da oralidade não perdem o apoio da escrita; assim, o aluno compreenderá as situações em que se envolverá e terá melhores resultados no uso dos gêneros orais.

Em seguida, exploram-se, no tópico "Língua: usos e reflexões", aspectos da diversidade linguística, situações comunicativas e circunstâncias. Para a conceituação, examinam-se os gêneros tira, quadro e música e parte-se deles para a explicação. A atividade proposta é uma produção textual em dupla no gênero carta para o diretor e um aviso para os alunos. Tem-se o propósito de mostrar as situações de uso da linguagem com um aspecto reflexivo, para expor que não se deve considerar uma linguagem mais certa que a outra. É desenvolvida uma atividade criando condições para o aluno operar sobre a própria linguagem.

Sob esse viés do trabalho com a oralidade, é mencionado "Um bom debate"; a partir do texto de Sylvia Orthof – que traz a situação do desrespeito ao bisavô e a forma como são tratados os idosos –, pede-se que os alunos interpretem a história e relatem se testemunharam casos similares no seu convívio. Portanto, a discussão contribui para a articulação da linguagem oral dos alunos e para a explicação de que o debate, por se caracterizar como um gênero oral, deve ser também elaborado como o escrito: organizando o que deve ser dito e a linguagem utilizada. ela também desenvolve a criticidade do aluno, uma vez que ele tem contato com a opinião dos demais alunos, bem como da professora, e constrói a própria.

Nota-se que o trabalho com a oralidade é abordado e explorado, visto que sempre se têm tópicos específicos para tal – "Prática com a oralidade", "Um bom debate", "Usos e reflexões". Para cada explicação de conteúdo, o livro traz reflexões. Por exemplo: ao explicar a definição de frase após os conceitos, põe perguntas para a professora exercitar com o aluno, como "Nas frases orais, o que marca o final de uma ideia? O que vai mostrar a

intenção de afirmar, perguntar e explicar?" (p. 36). Ou seja, trata-se de reflexões do uso da língua, e não apenas conceitos e aplicabilidade.

Na perspectiva do trabalho com a gramática normativa, o conteúdo gramatical a ser explanado é a frase e seus tipos. Observa-se que não é abordado o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, pois os exemplos postos são de linguagem formal e informal e de características coloquiais; utiliza-se um recorte do texto lido no início do capítulo e descreve-se o que seria e o que não poderia ser frase (desprovida de sentido), mencionando também que a comunicação só ocorre através delas.

Nas atividades, o livro explora parágrafos do texto "O bisavô e a dentadura" para observar e explicar os tipos de frase, não sendo trabalhado o conteúdo gramatical isolado e deslocado. Também explora definições, de acordo com a gramática normativa, de tipos de frase. Verifica-se também que ele aborda a reflexão dos alunos, pois é solicitado que estes comparem os dois exemplos de pergunta sobre o que esses tipos têm em comum e difiram os exemplos de sentenças; por fim, solicita-se a identificação das frases em trechos.

Nota-se, portanto, uma forma linear de ensinar a gramática normativa, pois têm-se a definição, classificação e exercitação, e abordam-se perguntas, comparações, situações, contribuindo, assim, para a reflexão do aluno. O livro define o que é a frase e seus os tipos; a atividade os classifica como verbal e nominal posteriormente. Desse modo, de acordo com Possenti, o objetivo da escola é ensinar o português padrão e criar condições para ele ser aprendido e contextualizado. Focaremos na análise da atividade que segue abaixo (p. 37).

Para tornar a piada engraçada e precisa conta-la com bastante expressividade. Por isso vamos treinar um pouco de entonação.

1. Leia silenciosamente e com bastante atenção a piada transcrita a seguir. Depois, treine uma forma de conta-la a seus amigos e parentes para fazê-los rir bastante. Para isso:
   a) observe o sentido das frases;
   b) verifique a pontuação do texto;
   c) imagine como as frases poderiam ser faladas para expressar dúvida, expectativa, espanto, indignação ou revolta.

Um homem comprou um papagaio e trouxe-o para entregar em casa. O papagaio falava seis línguas e custou-lhe muito uma fortuna.

Quando chegou em casa do trabalho, o homem procurou o papagaio e não achou.

– Cadê o papagaio que eu comprei? – perguntou ele à mulher.

– Papagaio? Eu, eu pensei que era uma galinha e assei pro jantar.

– Meu Deus! Meu papagaio assado! Esse papagaio falava seis línguas!

– E por que ele não falou nada quando eu botei ele no forno?

CASSETA & PLANETA. *As piadinhas do Casseta*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

2. **Em duplas.** Os componentes das duplas devem ensaiar para contar a piada, cada um representando um papel, o do marido e o da esposa. As duplas que quiserem podem se apresentar para a classe. Avaliem qual das formas de contar tornou o texto mais engraçado.

3. Depois de ouvir as piadas contadas por alguns colegas, responda:
   a) Todas as formas de contar foram iguais?
   b) O que se alterou de uma para outra?

4. Imagine que algumas pessoas estivessem presenciando a cena da piada e que tivessem reações diferentes diante do que aconteceu. Leia as frases seguintes em voz alta, com entonação e expressividade apropriadas de acordo com os sentidos indicados nos parênteses.
   a) – Ela assou o papagaio! (sentido neutro)
   b) – Ela assou o papagaio! (com fome e vontade de comer o papagaio)
   c) – Ela assou o papagaio! (com indignação e raiva)
   d) – Ela assou o papagaio! (com pena do que aconteceu)

   Em seguida, treine a expressão das frases em voz alta. Repare que, ao ler, você deverá abaixar ou elevar a voz e dar destaque a algumas palavras para imprimir à fala a intenção, a emoção que julga adequada. São inflexões de voz diferentes para cada intenção ou emoção expressa. A isso chamamos **entonação** ou **entoação de voz**.

   Entonação ou **entoação** de voz são as mudanças de tom da voz com inflexões e expressividades diferentes que indicam a intenção ou a emoção de quem fala.

   Como desafio, alguns alunos fazem uma apresentação para os demais. A classe verifica como cada um diz certa dessa maneira.

5. Considere as frases da atividade 4 novamente e responda:
   a) Qual sinal de pontuação foi usado nas frases?
   b) A pontuação da escrita interferiu na entonação expressiva das frases?
   c) Ao mudar a intenção e, consequentemente, a entonação de cada uma das frases, pode-se afirmar que elas mudam de sentido?

Nessa atividade, a explicação do conteúdo gramatical parte do gênero piada e explora várias funções do texto, leitura, representação da piada com entoação e em específico a análise dos conceitos gramaticais, que, nesse capítulo, são a frase e seus tipos, assim como aborda a oralidade.

Na questão 2, o livro sugere que os alunos contem a piada utilizando a entonação e depois avaliem quem a deixou mais engraçada. As questões 4 e 5 estimulam a reflexão sobre a importância da pontuação na escrita, a interferência dela na oralidade e a alteração que pode provocar no sentido.

Dessa maneira, observa-se que não se trada de um texto como pretexto, pois no livro as atividades partem do gênero lido e explicado no início do capítulo. Ele utiliza de forma contextual trechos nas assertivas e em algumas atividades solicita ao aluno que volte ao texto para responder a questão. Outra perspectiva é de que grande parte das questões é feita pelo viés da escrita, embora contenha, conforme o supracitado, a oralidade; bem como explora a leitura de diversos gêneros, exercitando a competência discursiva do aluno.

Conforme o exposto, as atividades seguem de maneira sequencial: a atividade envolve um gênero, o mesmo estudado no início do capitulo, pois é uma característica do livro didático; delimita-se um gênero central, e todo o capítulo é desenvolvido a partir dele, embora apresente outros gêneros. Na atividade da página 37, parte-se do gênero piada para a definição de frases verbais e frases nominais e ainda se contextualiza o assunto pontuação. Exploram-se a leitura e a escrita dos alunos, bem como a reflexão deles sobre os conceitos gramaticais, pois, em alguns momentos, o livro, após a explicação, aponta perguntas para a professora fazer aos alunos; por exemplo, diz-se, nesse capítulo e a partir dessa atividade, que as frases nominais só podem ser compreendidas em situações inseridas.

Nessa mesma direção de análise das atividades, observa-se que ele explora a entonação, pontuação e expressividade com um exemplo da situação de uso da linguagem para responder a atividade. Portanto, tem-se a reflexão sobre os aspectos gramaticais, e parte-se de um gênero para a definição. Como mencionado, não se trata do texto como pretexto, pois o capítulo encontra-se integrado em termos de leitura e escrita, partindo do gênero que é delimitado para ser estudado durante todo capítulo.

Dessa forma, é necessário ensinar a gramática normativa, pois ela pode desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente a língua. O professor tem o papel de criar condições para que os conteúdos gramaticais sejam apreendidos. A partir da análise do livro didático de língua portuguesa, verifica-se que a abordagem da gramática não é desvinculada dos usuários, deslocada da realidade, pois destaca a variedade linguística, as situações de uso da língua e a reflexão, comparando alguns exemplos da linguagem formal e informal.

Diante disso, a leitura dos textos escritos, as práticas com textos orais e a produção destes ampliam a reflexão e construção, ampliando, assim, a competência discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente pesquisa foram alcançados através da leitura do referencial teórico e da análise quantitativa e qualitativa do livro didático do ensino fundamental II, em específico do 6º ano. Em relação à análise, primeiramente realizamos a contagem dos gêneros textuais e, posteriormente, analisamos, de forma descritiva, a qualidade das atividades no livro para verificar se ele contempla de forma integrada o ensino de língua portuguesa.

Quanto à diversidade de gêneros orais presentes nos livros didáticos do 6º ano, são apresentados no total: cordel, causo, dramatização, canção, debate, seminário e propaganda. Ante o exposto, vale ressaltar que há mais gêneros escritos do que orais; nem todos os capítulos abordam as situações formais e informais da língua, e a cada capítulo o livro seleciona um em específico para desenvolver a leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística dos alunos.

O livro desenvolve de forma sequencial, integrada e dialogada o trabalho com a leitura, interpretação, produção de texto e análise

linguística, contribuindo, assim, para a competência discursiva dos alunos, visto que esta é um dos objetivos propostos pelos PCN.

É importante analisar o livro didático considerando que ele é uma ferramenta muito utilizada em sala de aula; dessa forma, seu processo de análise e escolha pelas unidades escolares deve ser pautado em uma análise crítica. Por sua vez, o conhecimento da diversidade de gêneros textuais, constatada no livro analisado, contribui para o desenvolvimento da criticidade; além disso, o indivíduo pode adquirir a capacidade de utilizar o gênero adequado em relação ao contexto social em que está inserido.

REFERÊNCIAS

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

BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três *gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramatica na escola*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.

(Endnotes)

1 BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris*: português – 6º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.