Universidade Federal
de Campina Grande

Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Apoio:

PROCAD-NF/2008

CAPES

ISSN 1518-7144 I v.9, nº 1, 2009

Leia Escola

Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG

Leia Escola

ISSN 1518-7144 I v.9, nº 1, 2009



EDUFCG

LEIA ESCOLA

EDUFCG
CAMPINA GRANDE
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor
THOMPSON FERNANDES MARIZ
Vice-Reitor
JOSÉ EDILSON AMORIN
Diretor do Centro de Humanidades
LEMUEL DOURADO GUERRA

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa
PROFª MARIA SANTANA MEIRA RAMOS
Coordenadora de Graduação
PROFª ÂNGELA SUSANNE H. JEUNON
Coordenadora de Pós-Graduação
PROFª MARIA MARTA DOS SANTOS S. NÓBREGA
Coordenadora de Pesquisa e Extensão
PROFª MARIA AUXILIADORA BEZERRA

REVISTA LEIA ESCOLA 2009
(PUBLICADA EM 2010)

Comissão Editorial
JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES (UFCG)
JOSILENE PINHEIRO-MARIZ (UFCG)
MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA (UFCG)
SINARA DE OLIVEIRA BRANCO (UFCG)

Editor Geral
MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA

Conselho Consultivo
ADAURI BREZOLIN (UMESP)
ALOÍSIO DE MEDEIROS DANTAS (UFCG)
ANA CRISTINA MARINHO LUCIO (UFPB)
CLAUDIA MARIA DE VIVEIROS CABECEIRAS (UFMA)
DENISE LINO DE ARAÚJO (UFCG)
EDMILSON LUIZ RAFAEL (UFCG)
FELIX AUGUSTO RODRIGUES (UFPB)
GIVALDO MELO DE SANTANA (UFS)
LÍLIAN DE OLIVEIRA RODRIGUES (UERN)
MÁRCIA TAVARES SILVA (UFRN)
MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA (UFCG)
MARIA AUGUSTA G. DE MACEDO REINALDO (UFCG)
MARIA AUXILIADORA BEZERRA (UFCG)
MARISA GRIGOLETTO (USP)
ROBERTO CARLOS DE ASSIS (UFPB)
ROSALINA MARIA SALES CHIANCA (UFPB)
ROSSANA DELMAR DE L. ARCOVERDE (UFCG)
SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA (UEPB)
WILLIANY MIRANDA DA SILVA (UFCG)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

LEIA ESCOLA

Os trabalhos publicados são da responsabilidade
exclusiva dos seus autores

EDUFCG
CAMPINA GRANDE
2009

Editoração Eletrônica
Rodrigo Fernandes de Sousa

Revisão
Os autores

ISSN 1518-7144
Leia Escola: Revista de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG
v. 9, nº 1, 2009 / Campina Grande: 2010

1. Linguística
2. Linguística Aplicada
3. Análise de Discurso
4. Literatura Brasileira
5. Ensino

EDUFCG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - PB

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

1. A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS
Aline Torres Sousa Carvalho
Cláudio Márcio do Carmo 9

2. CRIAÇÃO E RECRIAÇÕES DE UM PAVÃO MISTERIOSO
Alyere Silva Farias
José Hélder Pinheiro Alves 23

3. O GÊNERO DEBATE NA SALA DE AULA
Bruno Alves Pereira
Williany Miranda da Silva 39

4. LETRAMENTO(S) E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
Carolina Nicácia Oliveira da Rocha
Denise Lino de Araújo 64

5. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA NAS LINHAS E ENTRELINHAS DO UNIVERSO LITERÁRIO INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO
Eliane Santana Dias Debus
Fernanda Maccari Guollo 83

6. PANORAMA DO ENSINO DA LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA EM CONTEXTO EXOLINGUE
Josilene Pinheiro-Mariz 97

7. RECURSOS DO LIVE MOCHA: FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA WEB
Júlio César Araújo
Rebeca Sales Pereira 116

8. OS JOGOS DE LINGUAGEM NA PROPAGANDA TELEVISIVA DE CERVEJA "BAR DA BOA" COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio 136

9. REFLEXÕES SOBRE A TEXTUALIDADE ESCRITA: UMA VISÃO ENUNCIATIVA DO PROCESSO DE PRODUÇÃO
Marcos Luiz Cumpri 158

10. DIDATIZAÇÃO DE SABERES ACADÊMICO-CIENTÍFICOS E ESCRITA DA PRÁTICA DOCENTE COMO EIXO FORMADOR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
Maria Augusta G. de M. Reinaldo 173

11. A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CULTURA, LÍNGUA E ESTEREÓTIPO NO ENSINO DE LEM
Maristella Gabardo 189

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS 209

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tem a satisfação de apresentar o volume 9, número 1, da Revista Leia Escola. Essa revista tem como objetivo publicar artigos inéditos, resultados de pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e de literaturas, bem como resenhas críticas de publicações nas áreas de Letras e Linguística. Este volume reúne 11 artigos que, alinhados com os propósitos da Leia Escola, trazem reflexões sobre língua e literatura, mas, especialmente, apontam para articulações pertinentes com o ensino.

O primeiro artigo que compõe este volume, de autoria de Aline Torres Sousa Carvalho e Cláudio Márcio do Carmo, analisa discursos publicitários com o objetivo de compreender como os papéis de gênero são constituídos discursivamente e quais são os mecanismos linguísticos envolvidos em tal processo.

A seguir, Alyere Silva Farias e José Hélder Pinheiro Alves realizam uma análise do Romance do Pavão Misterioso, de José Camelo de Melo Resende, e observam como essa narrativa é recontada em A Botija, de Clotilde Tavares e, em O Pavão Misterioso, de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima.

O texto de Bruno Alves Pereira e Williany Miranda da Silva busca identificar as práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita sugeridas em uma sequência didática com o gênero debate, investigando contribuições à formação do leitor crítico propostas pela sequência.

Carolina Nicácia O. da Rocha e Denise Lino de Araújo contribuem com um artigo que tem como objetivo identificar, descrever e interpretar os tipos de letramentos, suas práticas e seus contextos nas atividades de ensino elaboradas por licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras, na UFCG.

Tomando trabalhos de Monteiro Lobato como foco, Eliane Santana Dias Debus e Fernanda Maccari Guollo argumentam que o referido autor introduzia sua posição em relação ao ensino da língua portuguesa e à leitura literária em suas obras. Assim, as autoras investigam nas obras intituladas Emília no País da Gramática, Memórias da Emília e

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

Dom Quixote das crianças como o ensino da língua portuguesa e o incentivo à leitura literária são vistos pelo autor.

Na sequência, também tratando de literatura, o artigo de Josilene Pinheiro-Mariz apresenta um percurso histórico do ensino da literatura francesa em língua estrangeira e discute a separação criada entre essas duas áreas, problematizando o uso indistinto de determinados conceitos como língua, literatura, cultura e civilização.

Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras (LE) são encontradas, também, no trabalho de Júlio César Araújo e Rebeca Sales Pereira que analisa os recursos hipertextuais oferecidos pelo programa Live Mocha como ferramenta de auxílio no ensino-aprendizagem de LE, revelando a importância dos recursos disponibilizados em tal programa como auxiliar na aprendizagem de idiomas.

No artigo seguinte, Ligiane Pessoa dos S. Bonifácio analisa os jogos de linguagem presentes na propaganda televisiva de cerveja "bar da boa" a partir das concepções de Wittgenstein.

As reflexões de Marcos Luiz Cumpri visam enfatizar a importância da articulação entre língua e linguagem no ensino da produção textual, colocando os sujeitos envolvidos nesse processo e suas percepções sócio-culturais acerca do ensino da escrita como aspectos centrais da discussão sobre o ensino da língua.

O trabalho de Maria Augusta G. de M. Reinaldo discute de que forma o estudo da didatização dos saberes acadêmico-científicos e o estudo da escrita da prática docente podem contribuir para o letramento acadêmico-profissional do professor em formação.

Encerrando este volume, o texto de Maristella Gabardo lança um olhar para as orientações sobre o ensino de línguas estrangeiras, preconizadas em documentos oficiais (Diretrizes e Orientações Curriculares), para refletir sobre o desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula.

Esperamos que as reflexões e experiências trazidas nos artigos deste volume possam contribuir com a pesquisa de alunos e professores interessados nos estudos linguísticos e literários, inspirar futuros trabalhos e, sobretudo, provocar novos olhares sobre as práticas docentes.

Comissão Editorial da Revista Leia Escola

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Aline Torres Sousa Carvalho[*]
Cláudio Márcio do Carmo[**]

Resumo: Pensar as relações de gênero implica compreender que comportamentos e valores considerados masculinos ou femininos são, de fato, constituídos socialmente, através de práticas sociais. Destas, a linguagem, enquanto sistema de significação, desempenha um papel determinante na construção e legitimação de papéis de gênero. Nessa perspectiva, pretende-se, através do modelo tridimensional da Análise Crítica do Discurso, analisar alguns discursos publicitários a fim de compreender como os papéis de gênero são constituídos discursivamente e quais mecanismos lingüísticos são envolvidos no processo. O trabalho permite observar que as identidades de gênero são representadas de forma binária por meio de estereótipos que reforçam relações assimétricas de poder entre os gêneros.
Palavras-chave: Relações de Gênero, Linguagem, Análise Crítica de Discurso.

Abstract: Thinking about social relations implies a comprehension that behaviors and values considered masculine or feminine are, in fact, socially constituted through social practices. Of these, language, as a signifying system, has a determining role in constructing and legitimating gender roles. In this perspective, this paper aims at analyzing a few advertisements using the three-dimensional pattern of Critical Discourse Analysis as a theoretical tool, in order to understand how gender roles are discursively constituted and which linguistic mechanisms are involved in such a process. This paper allows us to observe that gender identities are represented in binary ways through stereotypes which reinforce asymmetrical power relations between men and women.
Keywords: Gender Relations, Language, Critical Discourse Analysis.

1 Introdução

Embora, na época atual, a luta feminista pareça já ter alcançado suas conquistas, e os assuntos relacionados às diferenças de gênero e à desigualdade das condições entre homens e mulheres pareçam ser um tema clichê, pode-se observar que a sociedade encontra-se, ainda, permeada por práticas sociais que tentam normatizar o comportamento

[*] Mestranda do Programa de Mestrado em Letras – Teoria Literária e Crítica da Cultura – Universidade Federal de São João del-Rei.
[**] Professor de Linguística e Língua Portuguesa (Graduação) e do Programa de Mestrado em Letras – Teoria Literária e Crítica da Cultura - Universidade Federal de São João del-Rei.

feminino e o masculino, enfatizando os papéis socialmente construídos sobre eles, como se tais papéis fossem naturais.

De acordo com os estudiosos e as estudiosas das relações de gênero, tais como Guacira Louro (1997) e Deborah Britzman (1996) - que se baseiam nos Estudos Culturais - as identidades são construídas ao longo da história e dos lugares. As representações acerca do que é ser homem e do que é ser mulher e de seus respectivos modos de agir e de pensar são constituídas a partir das experiências de cada indivíduo na sociedade e na cultura na qual ele se insere. Nas palavras de Louro (1997, p. 21), "para que se compreenda o lugar e as relações de homens e de mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constituiu sobre os sexos."

Partindo do ponto de vista de que a linguagem é uma prática social, ou seja, de que ela tanto constitui a sociedade quanto é constituída por ela, é através dela (da linguagem) que a construção do feminino e do masculino se realiza histórica e socialmente. É nas práticas cotidianas que são estabelecidos "(...) discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem 'verdades'". (LOURO, 1997, p.26)

O discurso midiático publicitário, como importante prática discursiva contemporânea, corrobora na construção de 'verdades' relacionadas aos gêneros e à constituição das identidades, na medida em que veicula valores e estabelece padrões de comportamento relacionados a homens e mulheres.

A partir dessas considerações, este trabalho propõe analisar como, por meio da linguagem, as representações relacionadas aos gêneros feminino e masculino são constituídas na publicidade. Para tanto, objetiva analisar anúncios publicitários publicados em revistas, utilizando como arcabouço teórico o modelo de análise tridimensional do discurso proposto pela Análise Crítica do Discurso (ACD).

Pretende-se, deste modo, investigar o caráter discursivo das identidades de gênero, ou seja, como elas são construídas discursivamente, no intuito de observar em que medida as práticas discursivas presentes nestes anúncios publicitários corroboram para a reprodução desses padrões sociais.

Para tanto, este trabalho está dividido em mais três seções: Gênero e sexualidade: a construção social do feminino e do masculino, para explicitação das questões que envolvem as relações de gênero; A análise crítica do discurso: linguagem e ação social, para constituição e explicação do quadro teórico-metodológico que nos orienta; e Analisando

discursos publicitários, em que analisamos de fato os textos do corpus. Essas seções conduzem às considerações finais.

2 Gênero e sexualidade: a construção social do feminino e do masculino

A análise dos discursos que permeiam uma sociedade acerca do feminino e do masculino requer a compreensão dos conceitos de gênero e sexualidade, que passaram a ser estudados enfaticamente a partir do movimento feminista do século XIX.

Esta temática emerge de um contexto social e político específico marcado pela luta das mulheres contra a dominação e opressão masculina. Louro (1997) aponta que foram as feministas anglo-saxãs que começaram a utilizar o termo *gender* (gênero), diferenciando-o de *sex* (sexo), no intuito de "(...) rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo e diferença sexual [...] e enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo." (SCOTT, 1995, *apud* LOURO, 1997, p. 21).

O conceito de gênero contrapõe-se às tentativas de se justificarem, a partir das diferenças biológicas, as relações desiguais entre homens e mulheres, na medida em que considera que tal desigualdade é construída cultural e socialmente pelos próprios sujeitos, através de suas práticas sociais. Louro (1997) aponta que, nas relações sociais de gêneros, as práticas sociais voltam-se aos corpos. Considerar o gênero implica, dessa forma, compreender como as características sexuais são trazidas para e representadas nas práticas sociais, em determinado processo histórico.

Enquanto as diferenças biológicas entre homens e mulheres são dadas *a priori*, os gêneros masculino e feminino são construídos no âmbito das relações sociais e estão em constante transformação. Segundo Louro (1997), as diferentes concepções de gênero se fazem tanto entre diferentes sociedades e momentos históricos, quanto no interior de uma mesma sociedade, pois nela existem diversos grupos (étnicos, religiosos etc.).

O gênero, assim como a etnia, a classe social ou a nacionalidade, é um elemento constituinte da identidade dos sujeitos. Numa perspectiva que se aproxima do pensamento pós-estruturalista, na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, as identidades não podem ser consideradas rígidas, acabadas. Elas se transformam e se recriam constantemente. Hall (2006) aponta que as identidades são formadas e

transformadas nos sistemas culturais nos quais se inserem os sujeitos, que assumem, portanto, diferentes identidades nos diferentes momentos.

Nesse sentido, as identidades sexuais e de gênero estão, também, em constante construção. Cada indivíduo pode viver sua sexualidade de formas diversas nos diferentes momentos de suas vidas. Da mesma forma, cada um identifica-se, de modo particular, com o masculino e com o feminino em suas relações sociais, que são atravessadas por diferentes práticas. "O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades sempre são construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento." (LOURO, 1997, p. 27).

A mesma autora ainda argumenta que é preciso desconstruir o permanente binarismo masculino/feminino e romper o pensamento dicotômico sobre os gêneros, compreendendo que o masculino é perpassado pelo feminino e vice-versa, e que cada um desses gêneros é fragmentado, pois existem diferentes maneiras de ser, compreender e representar a masculinidade e a feminilidade.

Existem construções ou representações acerca dos gêneros que, apesar de simbólicas, produzem efeitos sociais e estão relacionadas às formas como cada um se percebe e é percebido. Estas construções ou representações são constituídas pelos discursos, pelo uso da linguagem enquanto forma de prática social, enquanto ação social.

3 A análise crítica do discurso: linguagem e ação social

Sob o enfoque teórico da Análise Crítica do Discurso (ACD), a linguagem é considerada uma prática social, a qual implica um modo de representação e significação do mundo. Norman Fairclough (2001), um dos principais autores que desenvolvem a orientação crítica do discurso, argumenta que, como prática social, a linguagem é uma ação contextualizada socialmente. Nas palavras do autor:

> Ver o uso da linguagem como prática social implica, em primeiro lugar, que esse uso é um modo de ação (Austin, 1962; Levinson, 1983) e, em segundo lugar, que ele é sempre um modo de ação socialmente e historicamente situado, numa relação dialética com outras facetas do "social" (seu "contexto social") – ele é formado socialmente, mas também forma socialmente, ou é *constitutivo.* (FAIRCLOUGH, 2001, p. 33, grifo do autor).

Nesse sentido, existe uma relação dialética entre a linguagem e a sociedade, na medida em que é através da linguagem que as pessoas identificam a si mesmas e às outras, estabelecem relações entre si e com o mundo e dão significados às identidades, às relações e ao mundo. Célia Magalhães (2001) aponta que "(...) discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças." (p.17) Fairclough (2001) postula que cada evento discursivo tem três dimensões, o que também é conhecido como quadro tridimensional da ACD: é um texto falado ou escrito, é uma prática discursiva e é uma prática social.

Caldas-Coulthard (2008, p. 35) define um texto como "(...) uma unidade completa de comunicação lingüística." A autora afirma que a análise de um texto corresponde à análise de suas características formais, tais como as escolhas gramaticais e lexicais feitas pelos autores. Ela ainda aponta que, para além do texto, deve ser analisado seu contexto, ou seja, deve ser compreendido que o texto informa algo que está fora dele e que afeta sua produção. Dessa forma, um texto não significa por si só, ele constitui apenas parte do processo discursivo.

> Um texto é preferencialmente um produto, não um processo – um produto do processo de produção de texto. Eu usarei o termo discurso para me referir a todo processo de interação social do qual o texto é exatamente uma parte.(...) A análise textual é correspondentemente apenas uma parte da análise do discurso, que também inclui a análise dos processos produtivos e interpretativos. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 24).

A base para a análise textual da ACD é o modelo da lingüística sistêmico-funcional de Halliday (1985), para quem a linguagem possui três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual. Célia Magalhães (2009) aponta que, para Fairclough, estas funções se entrelaçam em todo e qualquer texto e possibilitam aos seres humanos, respectivamente,

> (...) falar de suas experiências externas e internas e do mundo ao seu redor, estabelecer relações interpessoais na sociedade e organizar a mensagem, de modo a poder, com ela, agir e criar sentidos que serão entendidos por seus pares nas diversas instituições sociais em que participam. (MAGALHÃES, C., 2009, p. 3).

A prática discursiva está relacionada aos processos de produção, distribuição e consumo dos textos (FAIRCLOUGH, 2001), e corresponde, portanto, aos diversos modos de utilização e de compreensão da linguagem pelos participantes, em cada evento discursivo. Segundo Caldas-Coulthard (2008), as práticas discursivas são processos de interação entre as pessoas. "As interações são maneiras sistematicamente organizadas de se falar." (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 33)

A terceira e última dimensão que compõe o quadro teórico-metodológico da ACD é a prática social. Meurer (2004) define as práticas sociais como aquilo que as pessoas fazem no seu cotidiano, ou as atividades nas quais se envolvem na condução da vida social. No quadro tridimensional da ACD, esta dimensão é relacionada aos conceitos de ideologia e poder: "(...) o discurso é visto numa perspectiva de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica" (MAGALHÃES, 2001, p. 17). Essa mesma autora aponta que o conceito de hegemonia permite analisar a prática social a qual o discurso pertence em termos de relações de poder, na medida em que possibilita observar em que medida as relações de poder existentes na sociedade são reproduzidas ou contestadas. As ideologias podem ser explicadas como significados ou construções da realidade constituídos nas práticas discursivas e que podem tanto contribuir para a reprodução da hegemonia, quanto para sua contestação. Fairclough (2001), calcado em Gramsci (1971), considera útil relacionar o discurso aos conceitos de ideologia e poder tanto porque as práticas discursivas podem ser controladas pelas lutas hegemônicas, quanto porque as lutas hegemônicas podem envolver o discurso de um modo geral.

Deve-se lembrar que todo evento discursivo corresponde às três dimensões citadas acima e que, portanto, elas estão intimamente interligadas. "Estas camadas do discurso são inseparáveis, já que a ação social é mediada pela interação e pela natureza da interação (quem fala, em que situação, em que tempo)" (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 31). Nesse sentido, por meio da linguagem, ou do texto, mediada pelas diversas práticas discursivas, os sujeitos realizam suas práticas sociais. O/a analista crítico/a do discurso deve examinar o texto como algo que tanto reflete quanto constrói o social, no intuito de investigar, desvendar os aspectos sociais ideológicos implícitos nele, compreendendo em que medida cada produção discursiva é mantenedora da ordem social vigente, do *status quo*, ou representa uma possibilidade de transgressão dessa ordem, de luta por hegemonia.

4 Analisando discursos publicitários

A partir do referencial teórico explicitado acima, o modelo tridimensional de Fairclough (2001), neste momento, pretende-se analisar como a construção dos gêneros feminino e masculino se faz, discursivamente, em quatro anúncios publicitários impressos. O modelo da ACD permite explicar como a linguagem, em sua materialidade, atua nas construções das representações dos modos de ser homem e de ser mulher.

Os quatro anúncios correspondem à publicidade de carro, publicados em duas edições diferentes das revistas *Marie Claire* e em uma edição da revista *Isto é*. Os anúncios A1 e A2 foram retirados da primeira, sendo A1 do automóvel *Pegeot 207 Passion*, e A2, do veículo *Livina, da Nissan.* Os anúncios A3 e A4 encontram-se publicados na Revista *Isto é,* sendo que *A*3 corresponde à publicidade do *Vectra Next Edition, da Chevrolet*, enquanto A4 é um anúncio do *Novo Stilo BlackMotion, da Fiat*.

A análise da prática discursiva, que abrange a produção, distribuição e consumo dos textos e da prática social, que diz respeito ao contexto de circulação dos textos (FAIRCLOUGH, 2001) realizar-se-á a partir de elementos como: as características da mídia nas quais os anúncios selecionados se encontram, a circulação da revista, o perfil dos consumidores e o papel da linguagem nas relações socioculturais.

Marie Claire é uma revista feminina mensal de circulação nacional, publicada pela *Editora Globo.* Destina-se à mulher da classe média e veicula reportagens sobre moda, beleza, relacionamento, bem como entrevistas, cartas de leitoras. A revista possui, dessa forma, um público consumidor determinado, o que implica a necessidade de tanto os assuntos que veicula quanto os anúncios publicitários que contém sejam criados no intuito de atingir estes consumidores, que, no caso, são consumidoras. A revista *Isto é,* da *Editora Três,* circula semanalmente em todo país, é endereçada tanto ao público masculino quanto ao feminino e também visa à classe média. Aborda assuntos de política, economia, notícias nacionais e internacionais da atualidade, entrevistas, entre outros. Busca atingir ao homem e à mulher contemporâneos, oferecendo-se a eles como um meio de informação sobre os acontecimentos do mundo, veiculando textos sobre suas carreiras e sobre suas vidas pessoais e, ainda, apresentando-se aos mesmos/as como entretenimento. Como já foi discutida anteriormente, a linguagem, como discurso, cria formas de identificação e de representação dos sujeitos e do mundo. Na publicidade,

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

ela tem um papel crucial, pois é por meio dela que os produtos são inseridos na vida dos consumidores e das consumidoras, tornando-se parte de suas necessidades. Para alcançar este fim, os anúncios publicitários criam formas de identificação entre os indivíduos e os produtos, o que implica a criação de novas formas de ser e de estar no mundo. Conforme Izabel Magalhães (2005), o público dos anúncios publicitários perde a capacidade de distinção entre a realidade e as fantasias perceptivas da realidade. "Dessa forma, os produtores dos textos publicitários moldam as identidades dos leitores mediante as percepções da realidade que são comuns entre ambos (...)" (MAGALHÃES, 2005, p. 241).

De acordo com Fairclough (2001), a análise do texto deve ser realizada a partir de quatro categorias principais: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Para fins da análise destes anúncios, será abordado, neste trabalho, o vocabulário. A seguir, encontram-se os textos dos anúncios analisados e suas respectivas considerações:

a) Anúncio A1:

Um carro é só um meio de transporte. Assim como um vestido é só um pano para cobrir seu corpo e um sapato é só algo para proteger seus pés.



Fig.1 (*Marie Claire*, maio 2009).

A seleção lexical deste primeiro anúncio corrobora na manutenção de imaginários já pré-instituídos sobre as mulheres, os quais relacionam a identidade feminina à vaidade, à beleza e, por conseguinte,

ao consumo. Ao selecionar os itens lexicais "vestido" e "sapato", que remetem ao campo semântico do vestuário, o anúncio busca trazer o produto anunciado, o carro, para o universo feminino, já que este é um produto que, anteriormente, não tinha as mulheres como parte de seu público consumidor. O carro era um produto cujo público alvo era representado, em sua maioria, por homens. Com a presença da mulher nesse mercado consumidor, observa-se a emergência de novas articulações discursivas, capazes de atraí-las. No entanto, tais discursos, como se pode perceber no exemplo acima, reproduzem os papéis sociais discursivamente estabelecidos de homens e mulheres, remetendo o feminino ao universo da aparência física, como se este fosse, naturalmente, o único espaço para as mulheres.

Dessa forma, a publicidade acima reconhece a mulher como potencial consumidora do carro, o que é reflexo de transformações ocorridas na sociedade, tais como a inserção efetiva da mulher mercado de trabalho. No entanto, pela seleção lexical, este anúncio também conota uma representação social do gênero feminino demarcada pela estereotipia. Admite-se o carro como um dos objetos da esfera do desejo e/ou da necessidade da mulher, mas o faz a partir da reiteração de uma identidade pré-construída, ligada ao consumismo.

b) Anúncio A2:

Um porta-malas maior que o limite do seu cartão de crédito.



Fig. 2 (*Marie Claire*, maio 2009).

Também neste outro exemplo de anúncio publicitário, a escolha lexical relaciona a identidade da mulher ao consumo, ao utilizar o item "cartão de crédito". O item lexical "limite" remete ao máximo valor que

pode ser gasto, ao extremo, ao fim, o que corrobora na representação da identidade feminina marcada pelo consumismo. Pela utilização da palavra *maior*, pode-se compreender que este limite não é suficiente, ou, no mínimo, que a mulher gostaria de poder comprar mais. E, finalmente, "porta-malas" é o item lexical que caracteriza o carro, ou seja, que representa o maior atrativo deste veículo. Neste sentido, a mulher deve comprar este veículo por sua capacidade de transportar malas e demais objetos. Pode-se pensar, primeiramente, que um carro de porta-malas grande será útil para toda a família, e não apenas para aquela consumidora; ou mesmo que será capaz de levar tudo que ela deseja entre o que necessário e o que poderia ser fútil, mas que em sua concepção possa ter uma utilidade para alguém. Assim, a mulher é representada, ainda, como estereótipo de mãe e esposa, como aquela que é intimamente relacionada ao ambiente familiar.

c) Anúncio A3:

(1) *É tudo uma questão de raciocínio: juntando todas as peças, todas mesmo, só resta um carro. Vectra Next Edition.*

(2) *Vectra Next Edition. Para quem quer tudo, um carro único.*



Fig. 3 (*Istoé*, 15 abr 2009).

No enunciado (1), a utilização do léxico "raciocínio" remete a uma característica masculina, construída social e ideologicamente. É

senso comum pensar os homens como sujeitos mais ligados à racionalidade, à razão, e as mulheres como emocionais, ou sentimentais. O item "peças" é utilizado para explicar o "raciocínio", e é explorado através de um jogo semântico, a ambiguidade, pois ele tanto se refere às peças de um jogo, quanto às peças do carro (que, mais uma vez, remete ao universo masculino). A seleção lexical do verbo "quer" e do pronome "tudo", no enunciado (2), reverbera o imaginário social da supremacia masculina, legitimando o senso comum de que homem é aquele que exerce o poder, ou que deve exercê-lo, e precisa, para tanto, ser onipotente, maioral. Embora esta análise tenha como categoria o vocabulário, deve-se considerar que, principalmente na publicidade, há a combinação de aspectos verbais e visuais para dar significado ao texto. Deve-se observar, nesse sentido, que este anúncio utiliza também outros mecanismos para se fazer compreender. Há uma imagem de um homem ao lado do veículo, que reverbera a inferência de que os itens lexicais observados são utilizados como referência à representação da identidade masculina (cf. figura 3).

d) Anúncio A4:

(1) Câmbio Dualogic Automático, ar-condicionado automático, piloto automático.
(2) Aproveite enquanto ele ainda precisa de você para dar a partida.
(3) Novo Stilo Black Motion.
(4) Para poucos e maus



Fig. 4 (Istoé, 15 abr 2009)

Neste anúncio, é importante observar com mais atenção o enunciado (4). Primeiramente, "poucos" e "maus" estão no gênero masculino, o que, na perspectiva dos Estudos Feministas, significa dizer que o público alvo deste anúncio é composto por homens. Em segundo

lugar, a utilização do pronome "poucos" determina que o público consumidor deste carro é selecionado, ou seja, é destinado à classe social mais favorecida. O qualificativo "maus" remete a uma característica que é atribuída aos homens desde sua infância, pois existe o preconceito que "o homem deve ser forte, mau", que "homem não chora". Nesse sentido, os itens lexicais deste anúncio acionam imaginários sociais, estereótipos, que representam a identidade como sinônimo de força e de autoridade.

5 Considerações finais

Os anúncios analisados neste trabalho podem ser considerados um exemplo para a compreensão de como os papéis sociais dos gêneros feminino e masculino são construídos, social e ideologicamente, por meio da linguagem. As palavras não são neutras. Elas possuem o poder de estabelecer verdades e legitimar padrões de comportamentos que criam os modos de ser da mulher e do homem.

Nos exemplos acima, o discurso publicitário mantém os estereótipos dos papéis sociais masculino e feminino, já construídos na sociedade, veiculando uma identidade feminina marcada pela preocupação com a beleza, com o consumo e pelo ambiente familiar; enquanto reitera a concepção de que o homem representa a força e o poder e é racional (em oposição à mulher, que não o é).

Como modo de agir no mundo, o discurso é investido por ideologias que podem manter a ordem social vigente, a hegemonia. Todavia, ele também pode ser instrumento de recusa desta ordem. Nesse sentido, como sugere Fairclough (2001), é fundamental que homens e mulheres tenham consciência crítica da linguagem e das práticas discursivas, o que é viabilizado pela análise crítica do discurso.

Como as identidades não são fixas, acabadas, homens e mulheres podem tanto aceitar e ratificar as identidades construídas social e ideologicamente, quanto problematizá-las e desconstruí-las. É preciso compreender que existem relações de poder implícitas nestes e em outros discursos que insistem na reiteração dos estereótipos, do binarismo homem/mulher, e que este binarismo, marcado pela supremacia do primeiro em relação ao segundo, ainda é um elemento que perpassa toda a estrutura social.

Referências

BRITZMAN, D. P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre. v. 21, n. 1, p. 71-96, jun. 1996.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: CALDAS-COULTHARD, C. M.; SCLIAR-CABRAL, L. *Desvendando discursos*: conceitos básicos. Florianópolis: EDUFSC, 2008 p. 19-44.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. M. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

_____. N. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks*. Ed. e Trad. HOUARE, Q.; SMITH, G. N. Londres: Lawrence and Wishart, 1971.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*: la interpretación social del lenguaje y significado. Colombia: Fondo de cultura Econômica, 1998. (Tercera y cuarta partes).

ISTOÉ ON-LINE, São Paulo: Editora Três, n. 2057. Disponível em: <http://www.editora3.terra.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2009.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, C. M. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

_____. Percursos das abordagens discursivas associadas à línguística sistêmica funcional. In: Vieira, Josenia Antunes et al. (Ed.). *Olhares em análise de discurso crítica.* 2009. Brasília:
Disponível em:
<http://www.cepadic.com/pdf/Livro%20Olhares%20em%20ADC.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2009.

MAGALHÃES, I. Análise do discurso publicitário. *Revista da ABRALIn*, v. 4, n. 1 e 2, p. 231-260, dez. 2005. Disponível em:
<http://www.abralin.org/revista/RV4N1_2/RV4N1_2_art8.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

MARIE CLAIRE ON-LINE, São Paulo: Globo, n. 218. Disponível em: <http://www.revistamarieclaire.globo.com>. Acesso em: 29 jul. 2009.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 133-157, 2004. Disponível em:
<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/8%20art%206.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2009.

CRIAÇÃO E RECRIAÇÕES DE UM PAVÃO MISTERIOSO

Alyere Silva Farias[*]
José Hélder Pinheiro Alves[**]

Resumo: O caráter lúdico e a musicalidade são alguns dos aspectos causadores do interesse na leitura, ou re-leitura de folhetos que se tornaram clássicos da literatura popular. Dentre os clássicos, o *Romance do Pavão Misterioso* merece destaque, por ser um dos folhetos mais comprados e por conta das referências feitas a ele em outras obras, desde músicas até romances. Neste trabalho realizamos uma análise do *Romance do Pavão Misterioso*, de autoria de José Camelo de Melo Resende, e o modo como esta narrativa é recontada ou apropriada nos livros *A Botija* (2005), de Clotilde Tavares, e *O Pavão Misterioso* (2004), de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, atentando para o discurso sobre a autoria nas obras em estudo.
Palavras-chave: Folheto, Recontar, Pavão misterioso.

Abstract: Ludic characteristics and musicality are aspects that arouse interests in the reading process, or re-reading pamphlets which became classics in popular literature. Among them, *O Romance do Pavão Misterioso* should be highlighted because it is the most purchased and referenced in many works, from lyrics to novels. In this paper, *O Romance do Pavão Misterioso*, written by José Camelo de Melo Resende, is analyzed as well as the way it is mentioned or used in the books: *A Botija* (2005), by Clotilde Tavares, and *O Pavão Misterioso* (2004), by Ronaldo Correia de Brito and Assis Lima, paying attention to the discourse about the authorship of the texts studied.
Keywords: Pamphlet, To recount, Mysterious peacock.

1 Introdução

O *Romance do Pavão Misterioso*, publicado no início do século XX, teve importância acentuada em cantorias e declamações nas reuniões, feiras e festas no período áureo da cantoria e continua a despertar o interesse de leitores de forma singular, configurando-se como um dos folhetos mais conhecidos e editados da poesia popular nordestina. Alvo de uma discussão autoral intensa, o folheto contém traços que permitem ao leitor conhecer o modo clássico de organização do Romance de cordel e

[*] Aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG.
[**] Professor Associado da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG. Doutor em Literatura brasileira pela Universidade de São Paulo, atualmente orienta pesquisa sobre Literatura e Ensino na Pos-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Publicou *Poesia na sala de aula (2007) e* organizou a antologia *Pássaros e bichos na voz de poetas populares* (2004).

apresenta uma narrativa embebida de novidades tecnológicas para o contexto de sua publicação.

A questão da autoria do Romance merece atenção visto que representa um problema comum nas primeiras décadas do século XX, momento no qual os direitos de edição e reprodução dos folhetos de cordel eram vendidos pela família do poeta, após a sua morte, a outros poetas e editores, que passavam a imprimir seus nomes nas capas dos folhetos em lugar do nome do autor original. Outra prática comum a essa época era o compartilhamento de histórias pelos poetas que costumavam cantar juntos, ou o uso de poemas já consagrados nas cantorias, mesmo na ausência de seu autor.

A edição mais antiga do *Romance do Pavão Misterioso* que se tem conhecimento traz como autor o poeta João Melquíades Ferreira da Silva (1869-1933). Após a morte de João Melquíades, a autoria do Pavão Misterioso foi contestada por seu companheiro de cantorias, José Camelo de Melo Resende, que acabou por publicar a sua própria versão da história, na qual o enredo é idêntico ao do Romance já publicado, mas os seus versos se diferenciam da primeira versão. Anos mais tarde, Manuel Camilo dos Santos, através de compras e escrituras legais (DIEGUES JÚNIOR et. al., 1989) passa a ser dono dos direitos de alguns folhetos de João Melquíades Ferreira, dentre eles os do *Romance do Pavão Misterioso*. Para esta leitura, adquirimos o Romance atribuído a José Camelo de Melo Resende.

A narrativa simples e linear, na qual o bem vence o mal e a força do amor prevalece contra todas as dificuldades que se apresentam, está concentrada nas ações das personagens e oferece ao leitor uma história de amor e luta, de "amor contrariado" (ABREU, 2004) que o encanta e conduz a um mundo que mistura, de forma rica, elementos do Oriente e da região Nordeste.

A atenção despertada pelo *Romance do Pavão Misterioso* pode ser comprovada ainda pelo aparecimento de obras que retomam, ou mesmo recontam o seu enredo, como ocorre em *A Botija*, de Clotilde Tavares, e em *O Pavão Misterioso,* de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima. Clotilde tece uma história que envolve diversos ícones nordestinos e entrelaça a narrativa do folheto ao desenrolar de duas outras histórias populares que compõem seu romance, já Ronaldo e Assis Lima narram em prosa o folheto quase homônimo ao seu livro, introduzindo a história a partir de uma cena que retoma aspectos referentes aos espaços historicamente ocupados pelo folheto de cordel.

Considerando a relevância do *Romance do Pavão Misterioso* na literatura de cordel e demais espaços literários, faremos uma apreciação crítica dessas obras, acompanhada de considerações acerca da questão da autoria e da recriação dessa narrativa popular.

2 O folheto e suas marcas

A Literatura de Folhetos de Cordel, nos moldes em que a conhecemos hoje, se estabeleceu no Brasil no final do século XIX, a partir do momento em que os autores Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista fundam as suas tipografias e começam a imprimir nos folhetos *in quarto*, que consistiam em folhas de papel jornal dobradas em quatro partes, as histórias em versos cantadas pelos violeiros e poetas populares nas feiras, festas e reuniões familiares (ABREU, 2004).

Inicialmente, esta literatura foi denominada de "literatura de folhetos" e, mais tarde, já no século XX, pesquisadores atribuíram o nome "Literatura de cordel" aos livretos que circulavam pelo Nordeste, influenciados pela semelhança entre os folhetos aqui produzidos e a literatura popular vendida em Portugal nos séculos passados, dependurada em cordões, ou cordéis.

Entre o fim do século XIX e a metade do século XX, os produtores de folhetos de cordel eram basicamente poetas populares que, na maioria das vezes, eram também cantadores e repentistas. Seus leitores eram predominantemente os freqüentadores das feiras, que ouviam trechos do folheto serem lidos pelo vendedor, que muitas vezes era o próprio autor, e precisavam adquirir o cordel para conhecer o final da história.

Dentre os principais autores desta época estão Leandro Gomes de Barros, que pela sua vasta produção é até hoje um dos mais famosos autores de folhetos cordel, Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde. Nesta época também se inserem os poetas cantadores João Melquíades Ferreira e José Camelo de Melo Resende, que reclamam a autoria do *Romance do Pavão Misterioso*.

Os folhetos contêm tradicionalmente um número de páginas múltiplo de quatro, por conta da sua forma de fabricação, e costumam ser classificados de acordo com este número. Os temas a serem retratados também consideram esta divisão. Aqueles que contêm oito, doze ou dezesseis páginas são conhecidos apenas como "folhetos" e tratam dos mais variados temas referentes à região ou a um acontecimento, de forma

breve. Os folhetos que contém de vinte e quatro a sessenta e quatro páginas são conhecidos como "romances" ou "histórias" e são classificados de acordo com o seu tema.

De acordo com o poeta José Alves Sobrinho (2003), há cerca de dezenove tipos de romances ou histórias, dentre os quais os mais representativos são a *Peleja*, os *Castigos e Exemplos*, as *Proezas*, os que versam sobre *Política* e *Ciência* e ainda os que tratam de *Amor e Sofrimento*. O *Romance do Pavão Misterioso* é um exemplar desta última categoria.

Além de caracterizar-se pelo suporte, o folheto de cordel é distinguido pela sua forma. Construído geralmente em *sextilhas,* estrofes de seis versos, pode também se apresentar em forma de *setilhas*, estrofes com sete versos, *décimas*, com dez versos, e *quadras*, estrofes com apenas quatro versos, sendo esta última a forma menos encontrada hoje. Suas rimas também seguem um esquema fixo de acordo com o número de versos na estrofe: para a sextilha, as rimas são cruzadas e seguem o esquema ABCBDB, semelhante ao da setilha, ABCBDDB, e ao da quadra, ABCB, mas menos elaborado que o esquema rímico da décima: ABBAACCDDC. Os versos são, predominantemente, setessilabos, ou em redondilha maior. O *Romance do Pavão Misterioso* segue o esquema clássico de sextilhas setessílabos.

Outro aspecto característico do folheto é a ilustração de sua capa. Inicialmente, a capa dos folhetos não trazia nenhuma figura, só mais tarde, na década de 1910, passaram a estampar gravuras retiradas de cartões postais de artistas famosos, compradas por pouco dinheiro pelos donos das tipografias de folhetos. No final dessa mesma década começam a ser utilizados os *clichês,* desenhos feitos em chapas de zinco alusivos ao tema do folheto que ilustravam (ABREU, 2004) que mais tarde foram substituídos pela xilogravura. A seguir, apresentamos o exemplo dessas diferenças na capa do folheto *Pedrinho e Julinha,* também escrito por José Camelo de Melo Resende:



Figura 1- Capa de clichê e capa de xilogravura do folheto *Pedrinho e Julinha*
Fonte: *O Cordel das feiras às galerias* de Luli Dantas, 1999.

No final da década de 1920 aparecem as primeiras *xilogravuras*, figuras cortadas em madeira mole e fácil de entalhar. Alves Sobrinho (2003) observa que a *xilogravura* mais antiga que se tem notícia é a que ilustra a capa de uma edição do folheto *Romance do Pavão Misterioso*, do ano de 1929, assinado por José Camelo de Melo Resende e feita pelo xilógrafo paraibano Álvaro Barbosa. Abaixo, vemos a *xilo* original do folheto, recuperada pela Tupynanquim editora:



Figura 2 - Capa do Folheto *O Romance do pavão Misterioso.* Fonte: *O Romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Resende-Tupynanquim Editora/ABC, 2005.

A xilogravura do Romance, vista acima, se tornou tão conhecida entre os leitores de folhetos de cordel que passou a ser um dos aspectos que contribuem para que hoje a versão de José Camelo de Melo Resende seja a mais conhecida e a única a continuar a ser publicada em seu suporte original.

3 O pavão e o vôo do progresso

O *Romance do Pavão Misterioso* conta a história de Evangelista, um capitalista turco que se apaixona por Creuza, a filha única de um conde grego. A moça vivia trancafiada em seu quarto desde a infância, aparecendo à janela apenas uma vez por ano. Por ser muito bela, Creuza desperta a atenção de toda a cidade. Evangelista ganha de seu irmão o retrato da linda moça grega, feito em uma de suas aparições, se apaixona e parte para a Grécia, onde, com a ajuda de alguns objetos criados por um engenheiro, dentre eles o pavão misterioso, consegue superar as dificuldades para estabelecer um contato com a moça, sobe ao quarto dela e consegue raptá-la, casando-se e herdando toda a fortuna do seu sogro, o conde.

O Romance segue a lógica espaço- temporal e da causalidade, como é de costume nos folhetos de cordel. A história se passa em um antigamente não datado que traz o Oriente ao Nordeste brasileiro, com referências à Grécia e à Turquia em uma narrativa com expressões típicas do falar regional nordestino.

Este romance de aventura mescla a ciência ao sobrenatural confrontando-as com o "antigo", configurando-se como uma bela representação do choque cultural entre o progresso e o tradicional, entre a modernidade e o "atraso", o que nos leva a refletir sobre a época em que o folheto foi escrito, as primeiras décadas do século XX. As transformações que ocorriam nesse período, por conta do desenvolvimento de novas tecnologias, se aproximavam mais do fantástico do que da vida comum do homem do campo, ou mesmo do leitor de folhetos das capitais do Nordeste.

O *Romance do Pavão Misterioso* é considerado como uma história maravilhosa, pelos aspectos que já expusemos, e remete aos contos de fadas, como Rapunzel, por todas as proezas realizadas por Evangelista para casar-se com Creuza. A narrativa contém também um tom ficcional, por apresentar objetos que hoje fazem parte do nosso cotidiano, mas eram grandes novidades nos anos 1920: a fotografia, a "serra azougada", a "banha amarela", o "lenço", e o telegrama, além do próprio Pavão Misterioso, que representa a maior das maravilhas tecnológicas presentes na narrativa (TAVARES, 2008).

O Pavão Misterioso é o objeto que melhor representa as benesses do progresso; esta maravilha é apresentada envolta em uma aura fantástica, ao passo que valoriza a relação entre o homem e a natureza, na medida em que a máquina misteriosa se parece com uma ave, tanto na aparência quanto em sua característica fundamental: o voar, habilidade até então interditada ao homem, nos fazendo perceber que o aparelho foi desenvolvido, como grande parte das máquinas do mundo moderno, a partir da observação da natureza.

A máquina misteriosa em forma de pavão permite a Evangelista se aproximar de Creuza e se deslocar sem ser visto, funcionando como um elemento mágico dos contos de fadas, apesar de ser mais real que o tapete de Aladim e se afastar da imagem mítica, como afirma Tavares (2008). O objeto revela ainda a história de sua época, visto que no período em que o romance foi publicado, início do século XX, o avião e o dirigível foram apresentados ao mundo e os helicópteros estavam em desenvolvimento, além das outras maravilhas citadas no folheto.

Outros elementos reforçam o valor da modernidade neste romance, como as máquinas fotográficas do início da narrativa, que permitem que o herói conheça a condessa e se apaixone, e o telegrama, que traz notícias da Grécia para os noivos e revela ao leitor a solução da grande dificuldade da união entre Evangelista e Creuza.

Além dos objetos reveladores da força do progresso, observamos ainda a presença do auxiliar do herói que, em lugar de ser uma fada ou um gênio, é um doutor. O engenheiro Edmundo, em lugar de utilizar magia, projeta as máquinas para que Evangelista atinja seus objetivos. Outros aspectos que merecem atenção são o tempo que o doutor pede para que consiga realizar os seus inventos, diferenciando-se dos atos mágicos que não necessitam de espera para sua concretização, e a descrição das máquinas, em especial do pavão, que mais uma vez asseguram as maravilhas do progresso.

A caracterização de Evangelista e do Conde fortalecem o jogo entre o novo e o antigo. O Conde não possui outro nome além deste que indica a posição aristocrática que ocupa, e é apresentado como "valente", "soberbo", intransigente, bastante egoísta e mesquinho, principalmente por privar a filha da vida em sociedade. Evangelista, e por extensão o seu irmão João Batista, representam a renovação dos costumes, são jovens e alegres capitalistas, viajam pelo mundo e são generosos e desprendidos, sem se importar em gastar seu dinheiro. Evangelista é, ainda, esperto, audacioso e acredita na força de seu amor, traços típicos do herói.

Apesar do discurso de defesa do progresso e do abandono do tradicional, presente principalmente na construção do personagem Evangelista, é necessário salientar que apenas em relação à mulher não se aplica um discurso libertário, de mudança, que ressalte aspectos positivos no progresso. É possível considerar que há uma disputa pela posse de uma moça, em lugar da luta pela sua libertação, por conta do caráter de submissão e obediência que a instituição matrimonial envolve, de forma marcante, no início do século XX (BARROS, 2001).

Observa-se assim, como afirma Barros (2001), o discurso da cordialidade no que tange à representação feminina nesta narrativa, visto que Creuza, de início sob a dominação de seu pai, não pode manter contato com outras pessoas além de seus pais, e nem se prepara para o casamento, como seria comum para esta época, mas habita seu quarto no alto de uma torre para satisfazer o desejo de posse de seu pai. Ao aceitar fugir com Evangelista, não é dada a ela a possibilidade de romper com essa dominação, mas apenas a oportunidade de mudar de senhor, visto que agora se submeterá ao seu marido.

Os personagens femininos, Creuza e a Condessa, se apresentam sempre subjugados ou dependentes do poder de um homem, inicialmente o Conde, substituído no final da narrativa por Evangelista, que assume até mesmo o lugar de prestígio antes ocupado pelo marido, em lugar da Condessa, que deveria ser a beneficiária. É importante observar que Evangelista passa a desempenhar esse papel a pedido da própria Condessa, que não aventa a possibilidade de ela mesma tomar as responsabilidades políticas e sociais referentes ao seu título de nobreza.

O *Romance do Pavão Misterioso* conecta aventura, amor e ficção científica em uma narrativa que se organiza em torno da dicotomia entre o novo e o antigo. Sobrepondo um tom fantástico à história de amor contrariado, são encontrados no folheto traços que historicamente estão presentes no maravilhoso (COELHO, 1991), como os objetos investidos de poderes capazes de auxiliar o herói a cumprir o seu intento a partir de uma transgressão ou rompimento da situação de equilíbrio, ou desequilíbrio, estabelecida (TODOROV, 1979).

4 Da botija ao palco: o pavão recriado

O livro da autora paraibana Clotilde Tavares, *A Botija,* enlaça três histórias ouvidas pela autora quando criança: a busca de Pedro Firmo por uma botija, veio condutor de toda a narrativa, a história de amor contrariado de Eulália, o noivo e seu pai feiticeiro e o *Romance do Pavão Misterioso,* narrado em prosa. Como o nosso objetivo é observar a questão da recriação do folheto, observaremos o modo como essa narrativa é recriada no romance.

O pavão misterioso é introduzido na história por uma cigana chamada Gipsy, termo em inglês cuja tradução é "cigana". A cigana Gipsy é cigana-cigana, definida apenas pelo estereótipo de viajante sem pouso, esperto e capaz de entreter o povo, até mesmo encantá-lo, para alcançar seu objetivo, que no caso não é um bem material, mas a quebra de um encanto. Esta representação pode ser aqui compreendida por Gipsy ser um personagem que surge apenas para resolver um problema para o personagem principal Pedro Firmo, algo comum nos folhetos que, por conta do pouco espaço para tecer tramas com detalhes, entre outros aspectos, costuma desenvolver apenas o núcleo central da narrativa, sem se preocupar com personagens secundários ou explicações a respeito de acontecimentos secundários na narrativa.

Gipsy chega à cidade acompanhando o protagonista Pedro Firmo, com a obrigação de contar uma história de amor verdadeiro a fim de ajudá-lo a conseguir meios de seguir sua viagem em busca da sua botija e, consequentemente, libertar um velho feiticeiro e trazer de volta o noivo de Eulália, que, por encantamento, havia se esquecido dela e só após ouvir uma história de amor verdadeiro poderia libertar-se e se unir novamente à sua amada.

A cigana dirige-se à feira, onde as pessoas lhe pedem que conte uma história e, enquanto Pedro Firmo observa o público e reconhece o noivo de Eulália, Gipsy começa a cantar a primeira estrofe do folheto. A cigana narra toda a história e, ao chegar ao final, o rapaz é desencantado e corre em busca de sua noiva; Gipsy prefere ficar na cidade e Pedro Firmo recebe os préstimos do velho feiticeiro, como este havia lhe prometido, para continuar a sua viagem. Os elementos presentes na capa do romance ilustram a importância do personagem Pedro Firmo enquanto elemento essencial da narrativa:

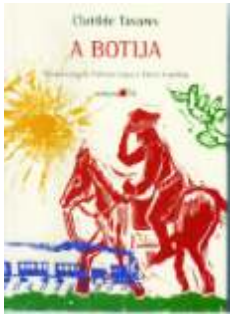


Figura 3 – Capa do romance *A Botija*
Fonte: *A Botija,* de Clotilde Tavares. Editora 34, 2006.

Nesta imagem não há qualquer referência ao Pavão Misterioso, mas na quarta capa observa-se uma xilogravura de Fabrício Lopez e Flávio Castellan que se assemelha à figura do pavão e seus passageiros, bem como nas páginas 95, 130 e 131, que remetem à xilogravura do folheto de José Camelo de Melo Resende.

O folheto, que se configura como uma narrativa dentro da narrativa do romance, é retomado a partir da construção de um espaço que até a primeira metade do século XX foi comum ao folheto de cordel. A cigana começa a cantar o folheto, repetindo quase de forma exata a

primeira estrofe, como se pode observar no trecho a seguir:

> A cigana começou a cantar e a sua voz encheu a pequena praça de um canto dolente, com notas de uma melodia muito antiga, muito mais antiga do que todos que estavam ali.
> *Hoje eu vou contar a história*
> *De um pavão misterioso*
> *Que levantou vôo da Grécia*
> *Com um rapaz corajoso*
> *Raptando uma Condessa*
> *Filha de um Conde orgulhoso...*
> Gipsy sorriu e continuou, agora sem cantar.
> (TAVARES, 2006, p. 59)

Observa-se que ao introduzir o *Romance do Pavão Misterioso* o narrador esclarece que se trata de uma "melodia antiga". A citação da primeira estrofe, e apenas desta, com mudanças explicáveis pela situação comunicativa ali representada, apresentando a substituição de "eu vou contar a história" por "hoje eu vou contar a história" e "filha dum Conde orgulhoso" por "filha de um Conde orgulhoso", marca com mais entusiasmo a ação de reescritura, de recriação de uma história já conhecida.

A seguir a história do pavão misterioso é narrada a partir da leitura que a autora fez do texto de cordel original, sem, contudo, apresentar diferenças quanto ao enredo e aos personagens. O folheto que contém 141 estrofes é narrado em 15 capítulos pela autora, que desenvolve o enredo com riqueza de detalhes, retomando os aspectos já observado no folheto, acrescentando diálogos e explicações, como se pode ver nos diversos diálogos que caracterizam o Conde como soberbo e intransigente e Evangelista como um jovem alegre, generoso, esperto, audacioso e que acredita na força de seu amor:

> Evangelista estava abismado, paralisado, transportado ao paraíso pela beleza da Visão e sofrendo as penas do inferno por não poder estar nesse mesmo minuto com a dona de tão bela figura (...). Vou em busca dessa mulher, e vou mostrar que ela há de ser minha esposa (...) Vou em busca dessa deusa (...) João Batista atirou os braços para o alto (...) –Como é que pensas em sair mundo afora em busca de uma moça que vive trancada, que vive prisioneira de um velho maluco, maluco sim, mas poderoso, rico, cruel.
> (TAVARES, 2006 p. 71-72)

No romance *A Botija* observa-se que há uma recriação, não apenas no enredo do folheto, mas de efeitos e de formas de expressão a que a autora está familiarizada (CARVALHAL, 2003), vista no desenrolar da narrativa e nas orelhas do livro, nas quais se pode ler:

> Clotilde Tavares combinou três histórias que ouvia quando menina, nas longas noites de serões da Paraíba, contadas, respectivamente, por seu pai, sua mãe e uma antiga empregada da família (...) a fábula de *O Pavão Misterioso*, talvez o mais célebre romance de cordel já publicado no Brasil, verdadeiramente clássico desse gênero literário. Ilustrado com xilogravuras que dialogam intensamente com o ritmo da prosa, *A Botija* traz ainda, em apêndice, textos da autora sobre as fontes de inspiração do livro e sobre a literatura de cordel.
> (TAVARES, 2006, orelha)

A referência à tradição do recontar oral das narrativas está posta no comentário sobre o romance, contado à autora pela sua mãe, mas também se encontra a citação do romance de cordel. No final do romance há ainda um texto intitulado "Ao Leitor", no qual a autora explica a origem e relação pessoal das narrativas recontadas, sobre o qual é interessante ressaltar o comentário sobre o *Romance do Pavão Misterioso*, adaptado ao teatro por Clotilde em 1996: "Adaptar é maneira de dizer, porque o folheto é tão bem escrito e arquitetado do ponto de vista dramatúrgico, que não mudei nada; apenas criei a personagem da cigana Gipsy para contar a história, que era representada pelos atores" (TAVARES, 2006, p. 175).

Inúmeros escritores nordestinos buscaram nas fontes populares elementos, como o enredo e os personagens, para compor suas narrativas. O exemplo de maior destaque é o também paraibano Ariano Suassuna, que em obras como *O Auto da Compadecida* e *A Pedra do Reino* retoma largamente as narrativas de folhetos. Este procedimento intertextual favorece uma espécie de recontagem da narrativa, acoplada a outras e gerando uma terceira narrativa, num enredo velho e novo, ao mesmo tempo.

Outra obra que retoma a narrativa do Pavão Misterioso é o livro de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, que, segundo a sua introdução, consiste na reescritura do texto dramático *O Pavão Misterioso*, peça de autoria deles e do músico Antônio Madureira, baseada, segundo os autores, na cultura oral brasileira, sem qualquer referência ao folheto *O Romance do Pavão Misterioso,* e, portanto, da cultura escrita, ou à sua

autoria, apesar de narrar fielmente a história nele contida a partir de uma introdução na qual já é possível observar alguns problemas quanto à questão da autoral. A capa desta obra se distancia da referencia à literatura de cordel, como é possível constatar:



Figura 4 - Capa do livro *O Pavão Misterioso*
Fonte: *O Pavão Misterioso*, de R. C.de Brito e A. Lima. Cosac Naify, 2004.

A narrativa se inicia com o personagem Antônio Camilo, que seria neto do poeta e editor Manuel Camilo dos Santos, tentando vender folhetos na feira da cidade de Campina Grande- PB. Podemos considerar que esta informação pode remeter à posse do folheto em questão, atribuída, por compra de direitos, a Manuel Camilo; mas no texto não está claro a quem se atribui a autoria do folheto, nem dos demais títulos citados pelo personagem, também clássicos na literatura de cordel. Observemos o trecho:

> Os gritos de Antônio Camilo se misturavam aos ruídos da feira.
> -Não deixem de ler: "A Moça que virou Cobra", "O Casamento da Lagartixa", "A Chegada de Lampião ao Inferno"!
> (...)
> Mas a verdade é que mesmo em Campina Grande, ali na Paraíba, pouca gente comprava o que ele escrevia.
> (...)
> Paciente, apanhou um folheto qualquer:
> -A "História do Pavão Misterioso". Quer que eu leia pra você?
> (BRITO e LIMA, 2004, p. 8,9)

A narrativa traz em seu interior, ao contrário do romance *A Botija*, que recupera versos do próprio folheto, versos que fazem parte das músicas cantadas no espetáculo e que se encontram reunidas no CD intitulado *Coleção Eldorado: O Pavão Misterioso*, da autoria de Antônio Madureira, Antônio Carlos Nóbrega e Éricson Luna, com 12 faixas que ilustram as principais passagens do enredo do folheto.

Apesar de dar novos nomes aos irmãos turcos, João Batista passa a ser "Luis" e Evangelista recebe o nome de "João", as características dos personagens são as mesmas, como se observa a respeito da riqueza e generosidade dos irmãos: "-Me venda um retrato! – suplicou Luis. – Eu pago qualquer preço! – Custa cinqüenta reais. – Dou cem e acho barato." (BRITO e LIMA, 2004, p.24) e da riqueza, da coragem e da força do amor de João (Evangelista): "Era muito rico e se acostumara a ver coisas belas. Mas o rosto da condessa superava qualquer imaginação de beleza (...) -Estou apaixonado. Por esse amor, corro qualquer perigo.(...) Vou libertar Creusa do cativeiro" (BRITO e LIMA, 2004, p. 29 e 30).

Inicialmente, observamos a questão da autoria de acordo com a teoria referente à produção popular, que apresenta duas grandes vertentes que se opõem quanto à existência da autoria na produção popular. Sem estender as nossas reflexões sobre estes pontos, podemos resumir este aspecto ressaltando que a vertente adotada neste livro, no CD e, possivelmente, na peça, encara o popular como uma criação coletiva, sem autor, termo que por si só já indica uma subjetividade.

Esta concepção se aproxima de uma reflexão sobre literatura e globalidade, desenvolvida no âmbito da literatura comparada, que considera a memória e o esquecimento como processos sofridos pela literatura nos quais "vigora (...) de forma subjacente, a perda do conceito de propriedade privada, pois nesse grande conjunto tudo se torna propriedade de todos, patrimônio comum a que os escritores recorrem consciente ou inconscientemente" (CARVALHAL, 2003, p.71). Possivelmente, considerando a narrativa do *Romance do Pavão Misterioso* enquanto parte de uma memória impessoal, enquanto tradição, Renato Correia de Brito e Assis Lima se apropriaram, não apenas de um modelo presente no romance, ou mesmo de aspectos "intercambiados", como faz em relação ao personagem *Miguilim* da novela "Campo Geral", de Guimarães Rosa, mas se apropria do enredo, fiel ao folheto, mas atribuído pelos autores à cultura oral brasileira.

Esta noção contradiz os estudos recentes sobre o popular que consideram que as manifestações populares, sobretudo no que diz respeito à literatura, não se definem como um produto cultural de uma coletividade, mas são realizadas por autores que se inserem em determinadas condições de produção e ocupam espaços vistos como populares.

Além de Antônio Camilo e Miguilim, o personagem da sereia também é retomado pela narrativa, apenas no capítulo "Em pleno mar" (p.35 a 44), sem qualquer participação nos outros dez capítulos da obra. Ao final da narrativa, observa-se uma diferença em relação ao folheto. O livro de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima encerra a narrativa do Pavão Misterioso com a partida de João e Creusa da Grécia, sem citar seu casamento na Turquia, nem o retorno do casal à Grécia.

5 Considerações finais

Consideramos que, se um texto se relaciona com algo já produzido, seja apenas em relação ao esquema e aos padrões já estabelecidos, seja, como observamos em *A Botija* e em *O Pavão Misterioso*, se realiza a reescritura ou recriação de uma narrativa já existente e amplamente conhecida, é necessário manifestar essa retomada e referenciar, citar as fontes, visto que a intertextualidade é explicita, ou, de outro modo, a inspiração em outro texto é ampla e facilmente reconhecida, mesmo no título escolhido para o livro.

Considerando a autoria enquanto processo de criação nos casos de *A Botija* e *O Pavão Misterioso*, conseguimos observar as relações entre *inspiração/imaginação/memória e invenção* (CARVALHAL, 2003, p. 43), mas no qual a invenção pressupõe a reinvenção a partir de uma vivência oral com a narrativa, no caso de Clotilde, e de uma transcrição de uma recriação, no caso de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima.

As reflexões a partir da noção de autoria e outras questões subjacentes, nos levam a constatar que o livro *A Botija,* de Clotilde Tavares, reconhece e organiza seu texto de forma a atribuir-lhe valor a partir do reconhecimento de suas condições de veiculação, de uma estrutura de enredo, e do próprio enredo do folheto *O Romance do Pavão Misterioso*,

Já o livro *O Pavão Misterioso*, de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, nem sequer cita a sua fonte, tão reconhecidamente clara na cultura popular por eles referida, mas prefere a generalização do termo

"cultura oral brasileira", que sequer corresponde à situação da fonte em si, visto que o registro mais antigo dessa história, oral apenas por ter sido criada para ser declamada em cantorias, é o folheto escrito pelo seu autor.

A capa do livro *O Pavão Misterioso* se distancia da figura do pavão, presente em seu título, e apresenta uma mala, na qual o pavão, durante a narrativa, se transforma para passar despercebido. A capa se distancia das fontes populares, por seguir outra orientação que não a da capa original, na qual a xilogravura retrata a ave, pavão, diferenciando-se também da proposta da capa do romance de Clotilde Tavares, que reconta narrativas populares e apresenta na capa também a influencia popular na xilogravura, que como de costume retrata os elementos principais da narrativa, que neste caso são o personagem Pedro, e a sua viagem.

Não consideramos que a xilogravura seja a única forma de representação para as narrativas de inspiração popular, mas o fato desta obra em particular preteri-la em lugar de ilustrações mais estilizadas, aliado à ausência de referencias à obra original da qual se configura como uma reescritura fiel aos detalhes, sem o acréscimo de ações, acenam para a orientação da sua produção quanto ao popular e uma opção pelo apagamento desta fonte.

Em *O Pavão Misterioso,* sua fonte definida como um texto dramático baseado na cultura oral brasileira, citada no texto "Sobre os autores" (BRITO e LIMA, 2004, p.70), em substituição ao folheto de cordel escrito por José Camelo de Melo Resende pode indicar que a credibilidade e aceitabilidade requeridas pelos autores de *O Pavão Misterioso* é a que mais se distancia de sua fonte original e aproxima-se do que a elite concebe como cultural, ou seja, o texto dramático.

Referências

ABREU, M. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, SP: Mercado as Letras. 1999.

ALVES SOBRINHO, J. *Cantadores, repentistas e poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2003.

BARROS, M. L. Aguiar. *As figuras femininas na literatura popular.* 2001. Disponível em: <http://geocities.ws/lindaguiar/femininas.html>. Acesso em: 16 out. 2009.

BRITO, R. C. de L. LIMA, A. *O Pavão misterioso*. São Paulo: Cosac Naify. 2004

CARVALHAL, T. F. *O Próprio e o alheio:* ensaios de literatura comparada. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

DIEGUES JÚNIOR, M. et. al. *Literatura popular em verso*: estudos. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1989.

HATA, L. *O cordel das feiras às galerias*. 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio14.html>. Acesso em: 16 out. 2009.

RESENDE, J. C. M. *O romance do pavão misterioso*. 2. ed. Fortaleza, CE: Tupynanquim Editora/ABC, 2005.

TAVARES, C. *A botija*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. *O pavão misterioso*. 2008. Disponível em: <http://blogdotataritaritata.blogspot.com/2008_07_01_archive.html>. Acesso em: 20 nov. 2008.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

O GÊNERO DEBATE NA SALA DE AULA

Bruno Alves Pereira[*]
Williany Miranda da Silva[**]

Resumo: Neste artigo, fundamentados na Linguística Aplicada, objetivamos: I) identificar as práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita sugeridas em uma sequência didática com o gênero debate; e II) investigar contribuições à formação do leitor crítico propostas pela sequência. Os dados em análise são provenientes de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública da cidade de Campina Grande, PB, nas aulas de Língua Portuguesa e História. A análise descritivo-interpretativa dos dados demonstra a significativa relevância das atividades de leitura e de escrita para a formação de leitores críticos e para a abordagem do gênero oral formal público debate como objeto de ensino.
Palavras-chave: Debate, Ensino, Leitor crítico, Perspectiva interdisciplinar.

Abstract: The aim of this paper, which is based on the Applied Linguistics approach, is: I) to identify the literacy practices required in reading and writing activities which were asked in a didactic sequence with the genre debate; and II) to investigate the critical readers education intended by the sequence. The data was generated in an action research developed in Portuguese and History classes at a public school in Campina Grande, in the state of Paraíba. The descriptive-interpretative analyses show the extreme importance of the reading and writing activities to develop critical readers and to deal with the genre debate as a teaching/learning subject.
Keywords: Debate, Teaching, Critical reader, Interdisciplinary approach.

1 Introdução

Os dados em análise no presente artigo são provenientes do desenvolvimento de uma sequência didática[1] cujo foco era a produção do gênero oral debate, no âmbito de uma pesquisa-ação[2] que envolveu pesquisadores universitários e professores da escola pública.

[*] Graduado em Letras e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG).
[**] Doutora em Linguística (UFPE) e professora da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG).
[1] Compreendemos sequência didática como um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (DOLZ et al. 2004, p. 97).
[2] A pesquisa em questão foi realizada no âmbito do projeto *"O debate enquanto objeto de ensino numa perspectiva interdisciplinar"* (2007/2008), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq/UFCG). Agradecemos aos professores Sandra Cléia de S. Gomes e Sandra Maria Lopes e aos alunos envolvidos no processo de geração de dados e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica pelo auxílio financeiro à pesquisa.

A escolha do debate como objeto de ensino pauta-se na crença de que os gêneros orais formais públicos precisam ser ensinados, devido as suas características relativamente rígidas e previamente determinadas com alguma independência da situação concreta, diferentemente dos gêneros orais informais do cotidiano (cf. BRASIL/SEF, 1998a; SILVA, 2003). Soma-se ao motivo exposto, a necessidade de conhecer as potencialidades e limitações do debate para mobilização e construção de conhecimentos entre alunos e professores em uma perspectiva interdisciplinar, no caso em questão, no entrecruzamento das disciplinas Língua Portuguesa e História.

Defendida pelos documentos oficiais reguladores da educação básica como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/SEF, 1998b, p. 30), a perspectiva interdisciplinar é entendida como um modo de questionar "a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles".

Neste artigo, a análise dos dados mencionados foi norteada por dois objetivos: I) identificar as práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita sugeridas na sequência didática com o gênero debate; e II) investigar contribuições à formação do leitor crítico propostas pela sequência.

Iniciamos o artigo pela descrição dos dados em análise. Em seguida, apresentamos uma pequena caracterização do gênero debate, seguida de uma reflexão acerca das práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita requisitadas na sequência. Posteriormente, observamos o processo de formação do leitor crítico a partir da focalização de três momentos da sequência didática. Por fim, evidenciamos nossas principais conclusões sobre a análise.

2 Descrição dos dados empíricos para análise

Os sujeitos envolvidos no processo de geração dos dados foram: 1 (um) professor de Língua Portuguesa (PLP); 1 (um) professor de História (PH); 1 (um) professor-pesquisador (PP) e os 23 (vinte e três) alunos matriculados no 9° ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, de uma escola pública da cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. O professor de História (PH) e o professor de Língua Portuguesa (PLP) disponibilizaram as suas aulas e participaram de alguns momentos da sequência didática; já o professor-pesquisador (PP) foi o

responsável pela condução de grande parte das ações planejadas com os outros dois professores envolvidos.

A referida sequência foi desenvolvida entre outubro e novembro de 2007 e tinha como temática central "As relações de autoridade". Em Língua Portuguesa, a temática "As relações de autoridade entre pais e filhos" foi desenvolvida em 27 (vinte e sete) aulas; já em História, a temática "Getúlio Vargas e as relações de autoridade no poder" foi abordada em 11 (onze) aulas.

O desenvolvimento da sequência didática permitiu a construção do seguinte conjunto de dados: a) 14 (quatorze) atividades de leitura e de escrita solicitadas aos alunos; b) transcrições[3] de trechos de aulas ministradas e de 2 (dois) debates realizados como culminância da sequência didática; e c) anotações de diário de campo do professor-pesquisador (PP).

3 O debate – que gênero é esse?

Situados em uma perspectiva de ensino de francês como língua materna com base nos estudos de gêneros, Pietro et al. (1996/1997, p. 109, tradução nossa), em trabalho que relata o desenvolvimento de sequências didáticas com o debate, estabelecem a seguinte definição para esse gênero: "uma discussão sobre uma questão controversa entre vários participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, procuram modificar a dos outros, ajustando às suas, em vista de idealmente construir uma resposta comum à questão inicial".

Ainda segundo Pietro et al. (op. cit.), há três *condições fundamentais* para a realização do debate. A primeira refere-se à necessidade de pré-estabelecimento do lugar social, do tempo, dos participantes e do público da interação. A segunda e a terceira condições dizem respeito à existência de uma questão inicial controversa e à presença de um desacordo entre os debatedores, respectivamente. Em outros termos, para que ocorra um debate, é necessária a presença de uma questão suscetível de respostas e opiniões diferentes, que resultará em um desacordo entre os envolvidos no evento comunicativo e na apresentação de fatos e ideias que sustentem uma determinada posição sobre a questão em análise.

[3] As transcrições foram elaboradas segundo as normas do projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (cf. NURC, 1998).

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

Com base nas considerações do trabalho de 1996/1997, Pietro et al. (2004) propõem três tipos de debate úteis para o trabalho no espaço escolar: *debate de opinião de fundo controverso; debate deliberativo e debate para resolução de problemas*.

O debate de opinião de fundo controverso está centrado na apresentação e defesa das opiniões dos interactantes sobre um tema polêmico, com a finalidade de influenciar a posição do outro e/ou do público. "Vantagens e desvantagens da diminuição da maioridade penal no Brasil" pode ser considerado um exemplo desse tipo de debate. *O debate deliberativo*, ao contrário do tipo anterior, tem como meta uma tomada de decisão coletiva. Surgido a partir de interesses opostos, o debate em questão permite, através da explicitação e da negociação dos motivos de cada um dos interactantes, a delimitação de uma solução, que integre posições anteriormente opostas. Um exemplo desse tipo de debate: "Que livro ler coletivamente no segundo bimestre?".

O debate para resolução de problemas está relacionado à construção de conhecimentos e saberes: "uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante" (Pietro et al. 2004, p. 250). O interactante desse tipo de debate deve formular e apresentar soluções para a questão inicial, escutando outras possibilidades veiculadas na interação. Segundo os autores, um exemplo de debate dessa ordem é "Como funciona a digestão?". No âmbito desse artigo, passamos a denominar o último tipo mencionado como *debate para tratamento de temas de fundo controverso*, tendo em vista o fato de que os alunos em contexto de ensino não "resolvem" de modo peremptório conflitos sociais e/ou históricos como "Vargas foi um bom presidente?" – questão do debate desenvolvido nas aulas de História[4].

4 Práticas letradas e as atividades de leitura e escrita da sequência didática

Nesta seção, inicialmente apresentamos a noção de *práticas letradas* com a qual operamos e, posteriormente, descrevemos e analisamos algumas atividades de leitura e de escrita requisitadas no âmbito da sequência didática com o gênero debate.

[4] Agradecemos a Profa. Dra. Denise Lino de Araújo as considerações, feitas na leitura de versões preliminares deste artigo, em relação à nomenclatura dos tipos de debates propostos por Pietro et al. (2004).

Situada na perspectiva do modelo ideológico (cf. STREET, 1984) e entendendo letramento como um complexo processo que se estende do domínio de níveis elementares de até profundas apropriações da escrita, Kleiman (1995) compreende *práticas de letramento* como modelos construídos para os usos culturais em que são produzidos significados baseados na leitura e na escrita de textos. Nesse sentido, a produção de um roteiro para produção de um debate envolve algumas práticas letradas como organização da fala pública.

A incorporação da noção de prática letrada ou de letramento na escola aponta para a diversificação dos usos da escrita – em seus aspectos socioculturais e textuais – em práticas de leitura e produção de textos. Kleiman & Moraes (1999) consideram os projetos interdisciplinares – como a sequência didática em análise – instrumentos para o desenvolvimento do letramento pleno na escola. Segundo as referidas autoras, esses projetos permitem a exposição dos alunos a vários gêneros textuais em vários tipos de eventos ou a várias formas de ler um mesmo texto em práticas colaborativas. Além do motivo exposto, no contexto desses projetos, o professor de cada disciplina torna-se o modelo de leitor porque já é membro do grupo socioprofissional que pratica a leitura como ele gostaria que seus alunos a praticassem.

A seguir, no Q. 1, apresentamos os 14 (quatorze) títulos dos textos em circulação em sala de aula ao longo da sequência didática desenvolvida, indicando entre parênteses um código de identificação. Vejamos:

Quadro 1: Gêneros textuais utilizados na sequência didática

GÊNEROS TEXTUAIS	SUPORTE
Artigo de divulgação científica (Artigo 1) "Autoridade faz bem aos filhos"	Revista *Superinteressante*
Artigo de opinião (Artigo 2) "É preciso ter autoridade"	Revista *Veja*
Carta-resposta (Carta 1) "Meu filho briga o tempo todo com o pai"	Revista *Cláudia*
Cartas-testamento (Carta 2) de Getúlio Vargas	Enciclopédia Wikipédia
Crônica (Crônica) "O não, o sim, a felicidade"	Revista *Pais & Teens*
Capítulos de livro didático (LD) *Diálogos com a História*	Livro didático *Diálogos com a História*

Debate televisivo (Debate 1) "A justiça na berlinda – É possível confiar na justiça?"	Canal Futura
Debate televisivo (Debate 2) "Acreditar que o dilúvio é regional, é descrer da Bíblia?"	Rede Internacional de Televisão
Entrevista (Entrevista 1) "O adolescente quer espaço... também para conversar"	Jornal *Mundo Jovem*
Entrevista (Entrevista 2) "Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto"?	Revista *Grandes Líderes da História*
Filme cinematográfico (Filme) *Sociedade dos Poetas Mortos*	DVD
Música "Não me fale de mineiro/ Muito menos de paulista"	CD
Reportagem (Reportagem 1) "A tirania adolescente"	Revista *Veja*
Reportagem (Reportagem 2) "DIP: máquina de propaganda que controla mentes e conquista corações"	Revista *História Viva*

Ao longo da sequência, além da leitura e escuta dos textos mencionados, foram requisitadas aos alunos 14 (quatorze) atividades de leitura e de escrita, que estão sistematizadas no Q. 2, a seguir.

Quadro 2: Atividades de leitura e de escrita da sequência didática

ATIVIDADE	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Roteiro de leitura do Filme	Ativ 1
Leitura do Artigo 2 e do Filme	Ativ 2
Observação de elementos linguísticos da argumentação	Ativ 3
Reescritura de posicionamento	Ativ 4
Produção escrita de argumentos	Ativ 5
Produção oral de argumentos	Ativ 6
Observação do Debate 1 e do Debate 2	Ativ 7
Apresentação dos textos Artigo 1, Reportagem 1, Entrevista 1 e Crônica	Ativ 8
Produção das perguntas norteadoras do debate A	Ativ 9
Montagem de uma linha do tempo	Ativ 10

Produção de esquema do LD	Ativ 11
Leitura da Entrevista 2	Ativ 12
Leitura da Entrevista 2 e da Reportagem 2	Ativ 13
Produção das perguntas norteadoras do debate B	Ativ 14

As sistematizações apresentadas no Q. 1 e, principalmente, no Q. 2 permitiram evidenciar quatro principais práticas letradas presentes nas atividades, a saber: estabelecimento de objetivos de leitura; levantamento de informações sobre a temática; apresentação de uma opinião; e organização da fala formal pública. As referidas práticas letradas estão apresentadas no Q. 3, que norteia a análise.

Quadro 3: Atividades de leitura e de escrita em função das práticas letradas identificadas[5]

Práticas letradas identificadas	**Prática Letrada I:** *Estabelecimento de objetivos de leitura*	**Prática Letrada II:** *Levantamento de informações sobre a temática*	**Prática Letrada III:** *Apresentação de uma opinião*	**Prática Letrada IV:** *Organização da fala formal pública*
Atividades de leitura e de escrita no planejamento	Ativ 1	Ativ 1	Ativ 1	Ativ 1
		Ativ 2	Ativ 2	
		Ativ 3		
			Ativ 4	
			Ativ 5	
			Ativ 6	Ativ 6
	Ativ 7			Ativ 7
	Ativ 8			Ativ 8
				Ativ 9
	Ativ 10	Ativ 10		
		Ativ 11		Ativ 11
	Ativ 12			
		Ativ 13	Ativ 13	
				Ativ 14
Total	*5*	*6*	*6*	*7*

[5] Cada atividade de leitura e de escrita requisitada pode conter mais de uma prática letrada subjacente.

De acordo com o Q. 3, a Prática Letrada IV foi trabalhada em 7 (sete) atividades; as Práticas Letradas II e III foram exploradas cada uma por 6 (seis) atividades; já a Prática Letrada I está subjacente a 5 (cinco) atividades.

Examinemos, abaixo, a configuração e os objetivos de atividades de cada uma das práticas letradas identificadas.

Prática Letrada I: *Estabelecimento de objetivos de leitura*

O *Estabelecimento de objetivos de leitura* é considerado uma prática de monitoração de compreensão, podendo envolver desde a contextualização da produção objeto de leitura até a elaboração de hipóteses acerca das características sociocomunicativas e do conteúdo do gênero textual a ser lido.

No trecho apresentado no Exemplo 1, reproduzido da atividade Ativ 1 "Roteiro de leitura do Filme", podemos identificar a prática letrada *Estabelecimento de objetivos de leitura*. Vejamos:

Exemplo 1[6]

1. O filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, lançado em 1989, ganhou o Oscar de Melhor Roteiro Original, além de ter recebido outras três indicações: Melhor Filme, Melhor Diretor e Melhor Ator (Robin Williams). A seguir, leia as críticas e as notas ao filme de três espectadores publicadas no site www.adorocinema.com.br:

(…)

2. Agora, leia a sinopse do filme:
Em 1959, na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente, quando ele fala aos seus alunos sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos".
3. Após assistir ao filme, responda as seguintes questões:
A) Quais das hipóteses apresentadas por vocês antes da exibição de *Sociedade dos Poetas Mortos* se confirmaram? Por quê?

(Ativ 1)

[6] Os exemplos de perguntas e respostas das atividades da sequência estão aqui apresentados conforme aparecem nos originais.

A atividade Ativ 1 "Roteiro de leitura do Filme" tinha como objetivo facilitar a compreensão de um texto resultante da junção da imagem, do som e da escrita (legendas) – o filme cinematográfico. Diante da diversidade de temáticas abordadas no filme, a referida atividade também possibilitava que os professores conduzissem a observação dos alunos para a relação de autoridade entre pais e filhos, que interessava como conteúdo à sequência didática desenvolvida.

De modo a satisfazer os objetivos acima, a atividade apresenta, na questão 1, uma contextualização do filme, seguida de críticas de alguns espectadores e, na questão 2, a sinopse do filme veiculadas em um site da Internet especializado em cinema. Já a questão 3 indica a presença da elaboração e a verificação de hipóteses sobre o enredo do filme como constitutiva do ato de leitura, entendida como produção de sentidos.

Com base em observações realizadas no ambiente da pesquisa, podemos afirmar que o estabelecimento de objetivos de leitura de gêneros escritos ou de filmes é praticamente inexistente no espaço escolar. Em raros momentos, a exibição de filmes é acompanhada de preenchimento de roteiros com informações sobre a ficha técnica e enredo, sendo mais comum a prática de exibição apenas como atividade de entretenimento.

Em face do exposto, a abordagem da Prática Letrada I em 5 (cinco) atividades tinha como objetivo possibilitar o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura, próprias do leitor proficiente, como o monitoramento da compreensão, facilitando a receptividade aos gêneros textuais abordados em sala de aula.

Prática Letrada II: *Levantamento de informações sobre a temática*

Levantamento de informações sobre a temática é entendida como uma prática de compreensão de conceitos, fatos ou ideias, envolvendo processos inferenciais de diversos níveis. A prática em questão compreende atividades como questionários e produção de esquemas.

No Exemplo 2, examinemos trecho da atividade Ativ 13 "Leitura da Entrevista 2 e Reportagem 2" classificada como uma atividade de *Levantamento de informações sobre a temática*.

Exemplo 2

> 1. Com base na leitura da entrevista "Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto?" e da reportagem "DIP: máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes", podemos afirmar que há semelhanças entre os governos de Getúlio Vargas e Adolf Hitler? Justifique sua resposta.
>
> (Ativ 13)

Nessa questão, a leitura integral de dois textos, uma entrevista e uma reportagem, era condição fundamental para a produção de uma resposta, tendo em vista que as semelhanças entre os governos de Getúlio Vargas e Adolf Hitler não estavam diretamente explícitas na superfície dos textos. Havia ainda a necessidade de apresentação de justificativas para uma possível semelhança entre Getúlio Vargas e Adolf Hitler ("Justifique sua resposta"), evitando respostas baseadas apenas em conhecimentos prévios e sem relações com a materialidade textual. A prática de comparação de dois gêneros que abordam um mesmo tema também evidencia o estabelecimento de uma prática intertextual de leitura.

A Prática Letrada II contribui também para a formação de um leitor proficiente, entendido como aquele que não apenas localiza informações, mas estabelece relações entre elas. No âmbito da sequência, a referida prática, presente em 6 (seis) atividades, é também tida como fomentadora das informações a serem utilizadas pelos alunos como argumentos a uma dada opinião expressa nos debates propostos.

Prática Letrada III: *Apresentação de uma opinião*

No contexto da investigação realizada, *Apresentação de uma opinião* é considerada uma prática letrada de exposição, nas modalidades escrita ou oral, de um ponto de vista, sustentado por argumentos e contra-argumentos, sobre um determinado assunto.

A questão b da atividade Ativ 2 "Leitura do Artigo 1 e do Filme" foi classificada como um exemplar da prática letrada *Apresentação de uma opinião*"[7]. Observemos:

[7] No Exemplo 3, extraído da Ativ 2, transcrevemos a questão "a", classificada como um exemplar da prática letrada *Levantamento de informações sobre a temática*, para facilitar a compreensão do enunciado da questão "b".

Exemplo 3

1. Responda as seguintes questões:

a)_____O filme *Sociedade dos Poetas Mortos* e o artigo de opinião "É preciso ter autoridade" abordam de modos diferentes a mesma temática: *a relação de autoridade entre pais e filhos.* Identifique e explique a(s) diferença(s) entre os posicionamentos do pai do personagem Neil Perry e do psiquiatra Içami Tiba no que diz respeito à autoridade dos pais sobre os filhos adolescentes. Justifique sua resposta com a descrição de passagens do filme e trechos do artigo de opinião.

b) Você concorda com qual dos dois posicionamentos? Justifique a sua resposta.

(Ativ 2)

Na questão "b", o aluno deveria apresentar, por escrito, a sua posição sobre a relação de autoridade entre pais e filhos, demonstrando sua afinidade com os posicionamentos do pai do personagem Neil Perry, supostamente tido como autoritário, ou com os posicionamentos do psiquiatra Içami Tiba, supostamente entendido como defensor de uma relação baseada na autoridade e não no autoritarismo. A apresentação da opinião deveria ser subsidiada por argumentos, conforme podemos identificar no seguinte trecho da questão: "Justifique sua resposta".

A Prática Letrada III favorece a formação de um leitor não só proficiente, mas também crítico, ou seja, aquele que reconhece um determinado posicionamento de outrem ("Identifique e explique a(s) diferença(s) entre os posicionamentos"), através da materialidade linguística ("Justifique sua resposta com a descrição de passagens do filme e trechos do artigo de opinião"), e então, pode posicionar-se de modo consistente em relação ao tema em foco ("Você concorda com qual dos dois posicionamentos?").

No contexto da sequência didática desenvolvida, a *Apresentação de uma opinião*, explorada em 6 (seis) atividades, mobiliza o trabalho com um determinado *conteúdo – As relações de autoridade* – em uma *forma* específica – *a argumentação*. Fato necessário ao desenvolvimento de qualquer debate.

Ressaltamos, ainda que a questão "b" da atividade Ativ 2 também explora as relações intertextuais entre gêneros distintos – o filme cinematográfico e o artigo de opinião – do ponto de vista das funções sociocomunicativas e composicionais. Desse modo, procura-se desmitificar uma prática que acredita que a mobilização de um

determinado gênero no espaço escolar deve estar centrada na estrutura prototípica do texto a ser trabalho. Por exemplo, no trabalho com o gênero debate, muitos acreditam que apenas exemplares desse gênero devam ser apresentados ao aluno. No caso da atividade Ativ 2, é relevante o que há de comum entre o artigo de opinião, o filme e o debate a ser produzido, ou seja, a argumentatividade expressa pela temática *autoridade.*

Prática Letrada IV: *Organização da fala formal pública*

A prática letrada *Organização da fala formal pública* envolve tanto a observação como a produção de exposições orais e do próprio gênero debate, nas quais a escrita é utilizada para organização da interação. No âmbito da sequência desenvolvida, a exploração da referida prática letrada permite desde a observação de aspectos do contexto situacional da interação até o planejamento e a realização de uma exposição sobre um conteúdo estudado, passando pela mobilização de conhecimentos para a construção de uma controvérsia sobre uma determinada temática.

O Exemplo 4 apresenta uma atividade que requisita a prática letrada *Organização da fala formal pública*.

Exemplo 4

1. __Após a leitura do capítulo, um membro do seu grupo será sorteado para apresentar aos demais alunos da classe as principais informações estudadas. Para facilitar a exposição, elaborem, em grupo, um esquema do capítulo que será, posteriormente, entregue à classe.

(Ativ 11)

No Exemplo 4, a questão 1, além de estabelecer um objetivo de leitura para o capítulo do livro didático, apresenta uma situação de produção de uma exposição oral escolar, na qual a elaboração de um esquema tende a facilitar o desempenho dos alunos. Na sala de aula, a Prática Letrada IV busca romper, se constantemente requisitada, com a tradição de exposições pautadas na memorização de fatos, tornando os alunos não apenas receptores, mas também produtores de textos orais. Além disso, a prática em questão procura amenizar o constrangimento dos alunos em apresentações orais de determinada temática.

No Exemplo 5, a seguir, vejamos a constituição da atividade Ativ 14 "Produção das perguntas norteadoras do debate B", desenvolvida na disciplina História, que também requisita a prática letrada *Organização da fala formal pública.*

Exemplo 5

> Na próxima quinta-feira, dia 29 de novembro, nas aulas de História, realizaremos um debate com a seguinte temática: "Getúlio Vargas no poder: *autoridade* ou *autoritarismo*?"
> Com base em seus conhecimentos e nas leituras realizadas sobre a temática a ser abordada no debate, vocês deverão, em grupos, elaborar pelo menos 5 (cinco) questões que poderão ser escolhidas para serem debatidas.
> Em nosso debate, haverá a presença de seis debatedores e também será permitida a participação do público. Desse modo, cada grupo deverá eleger dois representantes, um será um dos seis debatedores e o outro porta-voz do grupo no público.
>
> (Ativ 14)

Na atividade apresentada no Exemplo 5, podemos evidenciar o caráter formal público do gênero debate, através do planejamento e estabelecimento de determinados aspectos da situação social de comunicação como o lugar da interação (a sala de aula – nas aulas de História), o tempo (quinta-feira, 29 de novembro, durante o período corresponde a duas horas/ aula de História) e os participantes com funções sociais definidas (os seis debatedores, os seis porta-vozes e o conjunto de alunos restantes).

Na referida atividade, os alunos eram requisitados a produzir pelo menos 5 (cinco) questões possíveis de serem debatidas sobre um tema que supõe um relativo desacordo entre os interactantes ("Getúlio Vargas no poder: autoridade ou autoritarismo?"), podendo utilizar, para tanto, as leituras sobre a referida temática realizadas anteriormente.

Na disciplina Língua Portuguesa, a atividade Ativ 9 "Produção das perguntas norteadoras do debate A", bastante semelhante à atividade Ativ 14, estabeleceu aspectos para organização de um debate sobre a temática "Autoritários ou liberais? – Que pais queremos? Que pais seremos?". Desse modo, é possível observar que os dois debates foram norteados por uma mesma temática mais ampla "As relações de poder".

Em face da temática escolhida, em Língua Portuguesa, foi desenvolvido um "*debate de opinião de fundo controverso"* (PIETRO et

al., 2004, p. 250), que tem como objetivo permitir que os interactantes apresentem e defendam suas opiniões sobre um determinado tema, no caso em questão "As relações de autoridade entre pais e filhos". Em História, o gênero mobilizado é um *debate para tratamento de temas de fundo controverso*, uma vez que ele está relacionado "à construção de conhecimentos e saberes" escolares e científicos (PIETRO et al., 2004, p. 250).

Ressaltamos, novamente, que a produção dos debates da sequência didática em análise não reproduz um modelo prototípico, mas é o resultado da representação construída pelos alunos sobre o gênero em questão, a partir do desenvolvimento de determinadas práticas letradas dentro das condições possíveis.

5 Contribuições à formação do leitor crítico na sequência didática

Nesta seção, apresentamos o conceito de leitor crítico que adotamos e analisamos as contribuições à formação desse tipo de leitor, a partir da observação de três momentos da sequência desenvolvida: a introdução das temáticas; a produção dos roteiros dos debates A e B; e a execução dos debates propriamente dita.

No final da década de 70 e início década de 80 do século XX, grande parte das pesquisas sobre leitura, realizadas no Brasil e em outros países, assume uma perspectiva interacionista. A denominação interacionista é utilizada pelos pesquisadores para referir-se ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados na leitura. Entre esses conhecimentos estão compreendidos: o linguístico, o textual, e o enciclopédico (cf. KLEIMAN, 1989). No âmbito dessa perspectiva, a adequada utilização dos conhecimentos mencionados permitiria a construção de sentidos do texto e a caracterização do leitor como proficiente. Ainda no contexto sócio-histórico mencionado, o exame minucioso da interação leitor-autor via texto permitiu a distinção entre o leitor proficiente e o leitor crítico. O último, além da utilização dos conhecimentos necessários a uma leitura proficiente, percebe, através de marcas linguísticas, as opiniões expressas pelo autor e pode se posicionar em relação a elas (KLEIMAN, op. cit.).

Partilhando também de uma visão interacionista, Cavalcanti (1989, p. 48-49) observa a leitura como um processo em dois estágios: redução e mudança. O primeiro estágio refere-se "à tradução nas próprias

idéias do leitor", ou seja, a inter-relação entre o conhecimento prévio e acumulado do leitor e sua atribuição de relevância às partes do texto. Esse estágio corresponderia aos aspectos envolvidos em uma leitura proficiente. O segundo estágio diz respeito à "avaliação da leitura processada", isto é, a leitura crítica.

No estágio de mudança, o leitor pode adotar uma atitude submissa ou dominante em relação ao texto. A primeira atitude consiste na aceitação do texto como autoridade, já a segunda atitude implica na imposição da visão de mundo do leitor e no abandono das ideias do texto não compatíveis com a referida visão. Porém, as atitudes em relação ao texto não são rígidas. Na visão de Cavalcanti (op. cit, p. 49), o estágio de mudança pode ser compreendido como "um continuum que vai do pólo da não-mudança para o pólo da mudança", passando pela conciliação de opiniões ou mesmo pela indiferença do leitor frente às ideias do autor.

Adiante, observamos as contribuições à formação do leitor crítico ao longo da sequência didática. No intuito de facilitar a observação dos momentos, inicialmente, verificaremos os dados referentes à Língua Portuguesa, posteriormente, à História.

Em Língua Portuguesa, a introdução da temática "As relações de autoridade entre pais e filhos" foi realizada a partir de uma discussão argumentativa, guiada pela atividade Ativ 1 "Roteiro de leitura do Filme" (cf. Q. 2). No Exemplo 6, apresentamos um momento correspondente à discussão da seguinte pergunta presente na atividade mencionada: "Caracterize a relação entre o personagem Neil Perry, interpretado pelo ator Robert Sean Leonard, e o pai dele. Você concorda com as idéias e as atitudes do referido pai?".

Exemplo 6

PP daí eu pergunto agora… a pergunta que tá aí na c… (…) eu acho que a gente pode começar com V ((*cita o nome da aluna*))… você concorda com as ideias e as atitudes do pai?
A1 não
PP por que não? (…)
A1 era pra ele dar o melhor pro filho dele… ele não queria dar ele só queria o mal
(…)
PP (…) ela disse que o pai fazia tudo de mal pro filho… ele devia fazer o bem… foi assim V ((*cita o nome da aluna*))?… alguém concorda com essa ideia?
(…)

A2 não porque o pai dele eu acho que ele ele tava no lugar dele… eu acho que ele tava tentando fazer o bem pra o filho dele só o filho não entendia… ao final eu acho que ele só queria o bem pra o filho só que o filho não tava entendendo… ele tentava fazer o bem só que pra o filho ele tava fazendo o mal
PP alguém concorda com o posicionamento dela aqui?
A3 ele queria dar uma profissão digna pra ele
(Introdução da temática)

No Exemplo 6, o Aluno 1 (A1) diz que não concorda com as atitudes e ideias do pai presente na produção cinematográfica, pois o personagem não pensava no bem do filho (era pra ele dar o melhor pro filho dele… ele não queria dar ele só queria o mal). Posteriormente, o professor-pesquisador (PP) pergunta se a posição de A1 era compartilhada por outros alunos (alguém concorda com essa ideia?). O Aluno 2 (A2) e o Aluno 3 (A3) demonstram discordar da posição de A1 (A2 eu acho que ele tava tentando fazer o bem pra o filho dele só o filho não entendia; A3 ele queria dar uma profissão digna pra ele).

Ao longo da discussão, enquanto alguns alunos concordam com as atitudes do referido pai, outros discordam. Porém, os discentes não mencionam uma possível diferença entre "autoridade" e "autoritarismo" ou mesmo discutem a possibilidade de existência de pais liberais. Desse modo, podemos afirmar que, embora haja uma atitude de avaliação, ou seja, uma leitura crítica em relação às atitudes do pai do personagem Neil, os pontos de vista abordados e os argumentos utilizados são limitados.

Com o objetivo de fomentar a observação de outros pontos de vista e, consequentemente, a construção de argumentos mais consistentes, o desenvolvimento posterior da sequência didática teve entre seus objetivos possibilitar aos alunos o contato com uma diversidade de textos. Para tanto, além de assistirem ao filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (Filme), todos os discentes leram o artigo de opinião "É preciso ter autoridade" (Artigo 2) e pelo menos um outro texto de uma coletânea que incluía: a reportagem "A tirania adolescente" (Reportagem 1); a entrevista "O adolescente quer espaço… também para conversar" (Entrevista 1); o artigo de divulgação científica "Autoridade faz bem aos filhos" (Artigo 1); a carta-resposta "Meu filho briga o tempo todo com o pai" (Carta 1); e a crônica "O não, o sim, a felicidade" (Crônica) (cf. Q. 1). Também foram realizadas atividades de leitura e de escrita relacionadas aos textos mencionados (cf. Q. 2).

Anteriormente à realização do debate A, foi realizada a atividade Ativ 9 "Produção das perguntas norteadoras do debate A". A observação

de algumas perguntas da atividade em questão revela que os alunos ampliam os aspectos em discussão na relação entre pais e filhos, evidenciando textualmente, pontos de vista mais amadurecidos. Vejamos:

Exemplo 7

> Será que os pais devem ser liberais com os filhos? (Grupo 4 e 5)
> Na relação entre pais e filhos adolescentes, punições e proibições resolvem os conflitos? (Grupo 3)
> Como você agiria se seus pais o proibissem de fazer ou participar de atividades (dançar, brincar, etc) que fazem você feliz? (Grupo 6)
>
> (Perguntas norteadoras do debate A)

No Exemplo 7, as 3 (três) perguntas mantêm relações temáticas com a discussão argumentativa, porém abordam dois novos aspectos da relação entre pais e filhos: a pertinência da postura liberal na pergunta "Será que os pais devem ser liberais com os filhos?" e os limites das punições e proibições nas perguntas "Na relação entre pais e filhos adolescentes, punições e proibições resolvem os conflitos?" e "Como você agiria se seus pais o proibissem de fazer ou participar de atividades (dançar, brincar, etc) que fazem você feliz?".

A abordagem dos referidos aspectos é resultado, possivelmente, do contato com pontos de vistas diferentes a partir da leitura dos textos. É relevante também observar que a construção das perguntas demonstra a habilidade dos alunos em abordar assuntos que permitam pelo menos duas opiniões, por exemplo, na primeira e na segunda das perguntas apresentadas no exemplo (os pais devem ser liberais/ os pais não devem ser liberais; punições e proibições resolvem os conflitos/ punições e proibições não resolvem os conflitos).

De modo a verificar a consistência dos argumentos frente aos novos aspectos da temática em foco, observemos no Exemplo 8, o momento de abordagem da pergunta "Será que os pais devem ser liberais com os filhos?", na execução do debate A.

Exemplo 8

> M (…) "será que os pais devem ser liberais com os filhos?"… foi a pergunta do grupo quatro e a pergunta do grupo cinco… eu caminho

> essa pergunta
> pra o grupo seis
> (…)
> D6 num ponto
> M que ponto?
> D6 saber onde os filhos vão… deixar ele ir mas saber onde os lugar que ele frequenta… não deixar lugar que ele acha que não presta pra os filho… mas se ele achar que o lugar presta então ele pode ir… sair pra uma festa sair com os amigos se não tiver algum pode deixar
> PLP mas como o pai vai saber que esse lugar é adequado pra o filho?
> D6 se ele pergunta né?… pode chamar os amigos dele pra comentar
> PLP então falta o quê aí?
> D6 um diálogo
> PLP falta um diálogo
>
> (Debate A)

No Exemplo 8, o debatedor 6 (D6) defende um limite para a liberdade dos pais em relação aos filhos (num ponto), apontando a necessidade de um relativo monitoramento paternal (deixa ele ir mas saber onde os lugar que ele frequenta… não deixar lugar que ele acha que não presta pra os filhos?). Em seguida, o professor de Língua Portuguesa (PLP) questiona a viabilidade da sugestão de monitoramento do aluno (mas como o pai vai saber que esse lugar é adequado pra o filho?). Prontamente, D6 contra-argumenta de modo a sustentar o seu posicionamento acerca dos pais liberais (se ele pergunta né?… pode chamar os amigos dele pra comentar).

Observemos que D6 não defende a liberdade irrestrita como seria socialmente esperado de um filho adolescente. Há uma aparente conciliação dos interesses dos filhos e dos anseios dos pais (num ponto). Diante da descrição dos momentos presentes nos Exemplos 6, 7 e 8, verificamos que há um desenvolvimento da consistência argumentativa, possivelmente, em virtude do conhecimento de novos pontos de vista. Na introdução da temática, os alunos tendem a apresentar uma "leitura dominante" (CAVALCANTI, 1989, p. 48-49), ou seja, impor sua visão de mundo ao texto (era pra ele dar o melhor pro filho dele… ele não queria dar ele só queria o mal), sem apresentar argumentos consistentes. Porém, na execução do debate A, há uma conciliação entre as ideias do leitor (aluno) e dos autores com os quais manteve contato (saber onde os filhos vão).

Adiante, observamos as contribuições à formação do leitor crítico nas aulas de História. Na introdução da temática "Getúlio Vargas e as relações de autoridade no poder", os alunos foram requisitados a responder às perguntas "Quem foi Getúlio Vargas?" e "O que você sabe

sobre sua vida?". Registradas as considerações discentes no quadro-negro, o professor-pesquisador (PP), de modo a instigar um posicionamento crítico dos alunos em relação à figura em questão, desenvolveu o momento apresentado no Exemplo 9.

Exemplo 9

PP (…) de acordo com o que que a gente conseguiu descobrir sobre Vargas… nós podemos considerá-lo… podemos considerá-lo… um herói nacional?… quem quer falar?… A ((*cita o nome da aluna*))
A1 podemos
PP podemos?… então por que A ((*cita o nome da aluna*))?
A1 porque antes os trabalhadores eram quase escravizados… tinham doze horas de trabalho… hoje… o governo deu direito a um salário mínimo… (abriu) a previdência social
PP pronto essa foi a contribuição de A ((*cita o nome da aluna*))… quem tem alguma outra contribuição… pra dizer?… e aí J ((*cita o nome do aluno*))… você acha que… a gente pode considerar Vargas um herói nacional?
A2 sim
PP por quê?
A2 porque diminuiu a carga horária… porque ( )… pros trabalhadores (…)
PP pelo que você sabe de… Vargas aí… a gente pode dizer que ele é um herói nacional D ((*cita o nome do aluno*))?
A3 eu acho assim que não porque… ele como presidente ele tinha que ajudar o país e foi o que ele fez… não colocar ele como um herói (…)

(Introdução da temática)

No Exemplo 9, o professor-pesquisador (PP) perguntou se poderia ser atribuído o título de herói ao presidente Getúlio Vargas (podemos considerá-lo… um herói nacional?). Inicialmente, dois alunos apresentam uma resposta afirmativa (A1 podemos; A2 sim), utilizando como argumentos as ações do governante realizadas em benefício dos trabalhadores (A1 hoje… o governo deu direito a um salário mínimo… (abriu) a previdência social; A2 porque diminuiu a carga horária). Ressaltamos, o fato de que as informações utilizadas como argumentos haviam sido registradas no quadro-negro pelo professor-pesquisador (PP), a partir das contribuições dos alunos às perguntas "Quem foi Getúlio Vargas?" e "O que você sabe sobre sua vida?". Posteriormente, outro aluno demonstra discordância em relação à compreensão de Getúlio como herói (A3 eu acho assim que não porque… ele como presidente ele tinha

que ajudar o país e foi o que ele fez). O aluno 3 (A3), diferente de A1 e A2, acredita que benfeitorias de um presidente não são suficientes para considerá-lo herói (não colocar ele como um herói). Ao ressaltar o papel de Getúlio Vargas no auxílio ao país, o argumento utilizado por A3 assemelha-se aos apresentados pelos outros dois alunos, pois menciona ações positivas do referido governante.

Com base no exposto, é possível apontar que, embora os posicionamentos em relação à compreensão de Getúlio como herói sejam diferentes, os argumentos utilizados ressaltam ações positivas de Getúlio em relação ao Brasil, como o auxílio aos trabalhadores. No momento evidenciado, as atitudes de avaliação dos alunos, feitas basicamente a partir de conhecimentos de mundo, são bastante semelhantes a uma visão oficial da História que concebe Getúlio Vargas como um herói. Esse fato, provavelmente, decorre do desconhecimento sobre outros aspectos da vida do governante.

Em virtude dos fatos, o desenvolvimento posterior da sequência didática teve entre seus objetivos o fornecimento de subsídios para que os alunos conhecessem e se posicionassem em relação a outras facetas do presidente Getúlio Vargas no poder. Desse modo, além da leitura de capítulos, predominantemente expositivos, do livro didático (LD), foi necessária a inclusão de gêneros textuais não especificamente produzidos para circularem em sala de aula, como as diferentes versões da carta-testamento (Carta 2), a entrevista "Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto?" (Entrevista 2) e a reportagem "DIP: máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes" (Reportagem 2) (cf. Q. 1). Atividades de leitura e de escrita sobre os textos abordados também foram requisitadas (cf. Q. 2).

Na etapa culminante do planejamento, a realização da atividade Ativ 14 "Produção das perguntas norteadoras do debate B" permite evidenciar uma ampliação dos pontos de vista acerca de Getúlio Vargas. Vejamos algumas dessas perguntas elaboradas pelos alunos em resposta à referida atividade, no Exemplo 10.

Exemplo 10

1. Qual das palavras combina melhor com Getślio Vargas: *autoridade* ou *autoritarismo*? (Grupo 1)
2. Vargas foi um bom presidente da Repśblica do Brasil? (Grupo 2 e 5)
3. Se vocź fosse estivesse no lugar de Getślio Vargas, qual seria sua atitude? Se suicidaria ou enfrentaria as dificuldades em um ato heróico? (Grupo 4)

4. Vocź acha que a morte de Vargas teve alguma relaẽćo com outros governantes? (Grupo 5)
5. Em seu tempo, Vargas foi considerado um herói? (Grupo 2 e 5)

(Perguntas norteadoras do debate A)

No Exemplo 10, diferentemente das respostas à pergunta introdutória que evidenciavam apenas as ações positivas de Getúlio Vargas, as 5 (cinco) perguntas apresentadas acima ressaltam a possibilidade de observação do referido presidente em um dos seus aspectos socialmente considerados negativos, o autoritarismo.

A pergunta 1 "Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo?", através da conjunção "ou", coloca em debate duas visões sobre o governante: *autoridade* parece ressaltar o direito de um gestor em adotar determinadas atitudes relativamente rígidas, tendo em vista o benefício da população; *autoritarismo* aponta para uma extrapolação dos direitos. Já pergunta 2 "Vargas foi um bom presidente da República do Brasil?" permite uma resposta que se estende em um contínuo do herói ao mau presidente. A pergunta 3 "Se você fosse estivesse no lugar de Getúlio Vargas, qual seria sua atitude? Se suicidaria ou enfrentaria as dificuldades em um ato heróico?", também através da conjunção "ou", opõe duas visões: o herói, entendido como aquele que enfrenta os problemas, e o não-herói, aquele que opta pelo suicídio.

Por sua vez, apesar de não estar diretamente relacionada à temática introdutória, a pergunta 4 "Você acha que a morte de Vargas teve alguma relação com outros governantes?" também reflete indícios de construção de um leitor crítico. A referida pergunta questiona a veracidade de uma versão oficial da História, segundo a qual Getúlio Vargas suicidou-se. Provavelmente, o surgimento dessa questão está relacionado à discussão sobre a razão da existência de duas versões da carta-testamento. Por fim, a pergunta 5 "Em seu tempo, Vargas foi considerado um herói?" evidencia uma nova possibilidade de discutir a pertinência de atribuir o título de herói ao presidente em questão. Salientamos que o roteiro do debate, elaborado com a participação dos alunos, surge quando os conhecimentos discentes em relação a Getúlio Vargas são maiores, permitindo posicionamentos mais consistentes.

No Exemplo 11, evidenciamos dois momentos da execução do debate B, nos quais é discutida a pergunta 1 presente no roteiro "Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo?".

Exemplo 11

M então vocês… eles disseram aqui que viam como autoridade… vocês veem como autoritarismo?
D1 não… eu vejo como autoridade porque pra ser um presidente se ele fosse deixar o Brasil virar uma baderna as leis que ele pusesse não iam ser cumprida né?… ele tinha que ter autoridade com o povo
(…)
M então para que servia a ditadura nessa época então?
D5 seria pra ele dominar mais… pra Getúlio Vargas conseguir mais poder
M G ((*cita o nome do aluno*))
D4 eu também acho que não era necessário não… porque assim ele já tá querendo ser eu mudo de opinião não era autoridade aí não… era autoritarismo ele queria todo o poder
M então você já tá mudando de opinião?
D4 isso… porque ele queria ter o poder todo pra ele se ele tá querendo exercer autoridade demais autoritarismo no caso aí eu acho que não é necessário não visse
(…)
M pronto agora vamô pensar as conclusões que a gente tirou do debate lá pro debate aqui… Hitler… Vargas autoridade ou autoritário?
D5 os dois

(Debate B)

No Exemplo 11, em resposta à pergunta do moderador do debate (M), o debatedor 1 (D1) afirma que a palavra que melhor combina com Getúlio é autoridade (eu vejo como autoridade), utilizando como argumento a pertinência das atitudes de Vargas, tendo em vista a necessidade da ordem no país (porque pra ser um presidente se ele fosse deixar o Brasil virar uma baderna as leis que ele pusesse não iam ser cumprida né?). No momento evidenciado, início do debate, o posicionamento de D1 foi compartilhado pelos outros debatedores. Posteriormente, com o desenvolvimento de outras perguntas, a posição dos debatedores sofre uma mudança. Após a referência ao período da ditadura de Vargas, o Moderador (M) questiona o objetivo do referido regime governamental (então para que servia a ditadura nessa época então?). O debatedor 5 (D5) afirma que o objetivo era o aumento de poder (seria pra ele dominar mais). Em seguida, o debatedor 4 (D4) retifica posição anteriormente exposta (eu mudo de opinião não era autoridade aí não… era autoritarismo), argumentando que a centralização do poder, através de uma ditadura, não seria aceitável como uma atitude de um governante (no caso aí eu acho que não é necessário não visse).

Nos momentos finais do debate, em resposta à retomada da pergunta "Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo?" (Vargas autoridade ou autoritário?), todos os debatedores afirmaram que tanto a designação "autoridade" quanto "autoritário" poderiam ser atribuídas a Vargas (os dois).

Conforme verificado nos Exemplos 9, 10 e 11, o aprofundamento das leituras sobre Getúlio Vargas possibilita a observação de diferentes pontos de vista sobre o governante. Os alunos deixam de apresentar avaliações críticas baseadas em conhecimentos superficiais de mundo, e passam a emitir posicionamentos com argumentos elaborados a partir da observação de uma gama de outras opiniões.

6 Considerações Finais

A análise realizada permitiu observar que as quatro práticas letradas subjacentes às atividades de leitura e de escrita requisitadas aos alunos – *estabelecimento de objetivos de leitura*; *levantamento de informações sobre a temática*; *apresentação de uma opinião*; e *organização da fala formal pública* – estão intrinsecamente relacionadas à adoção do debate como objeto de ensino em um trabalho "*sobre o conteúdo inscrito numa forma*" (PIETRO et al., 2004, p. 264 – grifos dos autores). Didaticamente, podemos dizer que a exploração do *conteúdo* está relacionada à primeira condição fundamental de um debate – a construção coletiva de uma resposta à questão proposta no início do debate. Já o trabalho com *a forma* diz respeito à segunda e à terceira condições fundamentais de um debate, ou seja, a existência de uma questão inicial controversa e a presença de um desacordo entre os debatedores, respectivamente. A observação de momentos da sequência didática demonstrou também a contribuição dela para a formação de leitores críticos.

A partir da análise da sequência, é também possível evidenciar uma consideração sobre a relação gêneros textuais/discursivos e ensino: "ensinar gêneros" não é "tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem" como nos alerta Machado (2005, p. 258). Ensinar gêneros – artigo de opinião, debate, etc. – consiste em promover atividades de leitura, análise linguística e produção escrita e oral que favoreceram o desenvolvimento de capacidades de linguagem para lidar com os gêneros

em circulação na sociedade e não o ensino de suas estruturas prototípicas.

Tendo em vista as contribuições evidenciadas no que concerne à prática de gêneros orais formais na escola e à formação de leitores críticos, acreditamos que as interações entre pesquisadores universitários e professores da educação básica como a demonstrada aqui, embora marcada por tensões (cf. SIGNORINI, 2001), devam ser uma constante na sociedade atual que anseia por uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto*. Aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1989.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e a prática de alfabetização na escola. In: _____ (Org). *Os significados do letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de

Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH; D. *Gêneros*: teorias, métodos, debates. Parábola: São Paulo, 2005. p. 237-259.

NURC. Normas para transcrição. In: PRETI, D. (Org.) *Estudos de língua falada:* variações e confrontos. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1998. p.12-13.

PIETRO, J-F.; DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Relato de elaboração de uma seqüência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

PIETRO, J-F.; KANEMAN-POUGATH, M.; ÉRARD, S. Un modèle didactique du 'débat': De l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux,* Genebra, n. 39-40, p. 100-129, dez./mar. 1996/1997.

SIGNORINI, I. A interação entre universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor.* Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 244-261.

SILVA, W. M. *O Gênero textual no espaço didático.* 2003. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge Press, 1984.

LETRAMENTO(S) E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES*

Carolina Nicácia Oliveira da Rocha**
Denise Lino de Araújo***

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar, descrever e interpretar o(s) tipo(s) de letramento(s), sua(s) prática(s) e seu(s) contexto(s) nas atividades de ensino elaboradas por licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras, na UFCG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo *corpus* é composto por diário de campo e entrevistas semi-estruturadas dadas pelos sujeitos sobre as suas práticas letradas. A pesquisa está fundamentada nos estudos linguísticos sobre letramento correlacionados com os estudos sobre formação docente. Os dados analisados sugerem que os licenciandos apresentam quatro tipos de letramento: o escolar, o midiático, o digital e o literário.
Palavras-chave: Práticas letradas, Formação docente, Estagiários.

Abstract: This work has the objective of identifying and interpreting the type(s) of literacy(ies), the practice(s) and the context(s) present in the teaching tasks assigned by undergraduates in the courses of Pedagogy and Letters, at UFCG. This research is qualitative and the *corpus* is composed of a field diary and semi-structured interviews with the informants regarding their literate practices. The research is based on linguistic studies on literacy, together with the studies on teacher education. The analysed data indicate that the undergraduates show four types of literacy: scholastic, mediatic, digital and literary.
Keywords: Literate practices, Teacher education, Trainees.

1 Introdução

Cada vez mais encontramos a presença da tecnologia dentro da sala de aula, com isso, há uma diversificação de habilidades requisitadas para o uso dos meios tecnológicos, o que faz com que os sujeitos envolvidos desenvolvam um processo de letramento para além daquele exigido na escola. Assim sendo, a escola passa a reconhecer a existência

* Este artigo se integra a uma pesquisa de iniciação científica sobre Letramento(s) e Formação Docente, que contou com o apoio do PIBIC-CNPq/UFCG, de agosto de 2007 a julho de 2008, sob a orientação da Professora Dra Denise Lino de Araújo.
** Mestranda pelo Programa Pós-Graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. carolinanicacia@yahoo.com.br
*** É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande e é tutora do PET LETRAS da mesma instituição. linodenise@yahoo.com.br

de letramentos de natureza multimodal, como o letramento digital e o letramento midiático, embora ainda não tenhamos encontrado na divulgação científica muitos trabalhos que focalizem esses letramentos na escola (cf. COSCARELI, 2005, DIONÍSIO, 2006).

Diante da multiplicidade de práticas letradas já identificadas na agência escolar, nosso objetivo neste trabalho é o de identificar, descrever e interpretar o(s) tipo(s) de letramento(s), sua(s) prática(s) e seu(s) contexto(s) nas atividades de ensino elaboradas por licenciandos dos Cursos de Pedagogia e de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande.

Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa, de caráter qualitativo-etnográfico. O *corpus* desta pesquisa é composto fotos, diários de campo e entrevistas semi-estruturadas sobre práticas letradas, dadas por três licenciandos do Curso de Pedagogia e por cinco do Curso de Letras de uma mesma universidade pública situada numa cidade de médio porte no interior do Nordeste. Tais cursos foram escolhidos em virtude da constante atividade de ensino de escrita exercido pelos graduandos.

Nessa instituição de ensino superior, os licenciandos do Curso de Pedagogia realizam uma única disciplina de Prática de Ensino, enquanto que os do Curso de Letras realizam duas Práticas de Ensino, sendo a primeira pré-requisito da segunda. Em média, foram observadas 10 horas aulas de cada uma dessas atuações dos estagiários.

A coleta dos dados foi realizada no período de estágio dos licenciandos, que se deu em duas escolas públicas estaduais (estagiários de Pedagogia e os da Prática de Ensino I, de Letras) e em um cursinho preparatório para o vestibular (estagiários da Prática de Ensino II), escolhidos pelos professores das disciplinas Prática de Ensino em função de acordos de cooperação didática entre as instituições.

A metodologia de coleta e análise se pautou pelo procedimento de triangulação dos dados, para o qual se faz necessário que o *corpus* emane de diferentes fontes – observação de aulas, material didático utilizado nas aulas observadas – desde que interligadas, conforme prevêem os estudos sobre pesquisa qualitativa (cf. BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Este artigo está organizado em cinco seções. Na seção I, trazemos a presente introdução. Na seção II, apresentamos as contribuições teóricas sobre letramento e formação docente. Na seção III, são apresentados os resultados e discussão relacionada aos letramentos. Na IV, as considerações finais e, na última seção, apresentamos as referências bibliográficas.

2 Fundamentação teórica

2.1 Letramento

O termo *letramento,* tradução de uma expressão corrente na língua inglesa *Literacy,* foi utilizado por estudiosos com o objetivo de descrever os processos sócio-cognitivos mobilizados por sujeitos letrados, i.e, por aqueles que manejam adequadamente a leitura e a escrita em diversas situações nas quais elas aparecem, bem como por aqueles que não dominam a leitura nem a escrita, mas respondem às demandas sociais que as envolvem.

Kleiman (1995, p. 17) define um sujeito letrado como aquele que desenvolve e usa uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem.

Vóvio e Souza (2005, p. 43-4 a partir de Street 1984; Heath 1983; Barton et al. 2000; Gee 2000), abordando os desafios metodológicos enfrentados no desenvolvimento de pesquisas que investigam a trajetória de letramento de indivíduos engajados em práticas grupais de ação social, conceituam letramento como "formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, dependendo basicamente das demandas que essas práticas propõem aos sujeitos".

Portanto, letramento é o uso da leitura e da escrita em contextos sociais e este depende da história de vida do sujeito, das práticas sociais e das atividades do seu cotidiano, delimitadas pelos grupos sociais a que pertencem e pela atividade a que se dedicam.

Percebemos que essas definições de letramento estão ancoradas na concepção de letramento do modelo ideológico, o qual, segundo Kleiman (op.cit), associa a leitura e a escrita à cultura e às estruturas de poder da sociedade (p. 38). Assim, os usos do letramento são localmente situados.

Em outras palavras, a imersão do sujeito na aquisição de letramento se dá a partir da sua convivência com materiais escritos disponíveis e com as práticas de leitura, de escrita e de oralidade da sociedade em que estão inseridos. O letramento, portanto, é fruto do convívio no sentido da ação sobre a língua em suas diversas modalidades de expressão e não apenas estar exposto a língua. Nesse sentido, não basta apenas o sujeito estar exposto a textos escritos, apresentados em diferentes suportes, é preciso conviver com eles, manipulá-los, utilizá-los para

resolver as próprias demandas de interação.

A esse respeito, Soares (1998, p. 47) diz que "o ideal seria a escola *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*" [grifos da autora]. Nesse sentido, acreditamos que para "alfabetizar letrando" é necessário que o professor possua vários letramentos, como será descrito abaixo, a fim de relacionar o letramento escolar com práticas não-escolares de letramento construídas por outros agentes, em outras instituições ou agências de letramento, que podem ser até mais bem-sucedidas no processo de introdução de sujeitos na cultura letrada.

2.1.1 Tipos de letramento

O letramento, como já descrito, é uma condição conquistada pelo sujeito que sabe usar a leitura e a escrita nas diferentes situações sócio-comunicativas. Diante disso, uma pessoa pode possuir diversos letramentos. Ao frequentar a escola, por exemplo, ela conquista o letramento escolar, e em função de sua inserção social pode estar exposta a outros, como o digital, o midiático e o literário, que convivem com o escolar.

Esse letramento ensina a ler e a escrever além de despertar outras capacidades letradas que estão associadas a diferentes eventos de letramento cultivados na escola, como por exemplo, a oralidade letrada. O letramento escolar tem o texto escrito como elemento articulador das práticas sociais e, segundo Rojo (2001, p. 246), esse elemento central (o texto) aparece no universo discursivo da sala de aula de três maneiras, a saber: retrospectivamente, empiricamente e prospectivamente. No modo retrospectivo, o texto não está na sala de aula de forma visível. O professor o menciona como forma de remeter às ideias centrais do texto lido e discutido em aulas anteriores. No modo empírico, o texto está presente na aula com o objetivo de avaliar a leitura em voz alta dos alunos e não o de verificar a compreensão textual. No prospectivo, o texto também está na sala de aula, mas dessa vez ele foi produzido pelos discentes a partir da orientação do professor sem a consulta a modelos.

Assim sendo, o letramento escolar apresenta como características recorrentes: restringir-se, quase sempre, ao ato de ensinar a ler e a escrever, cultivar a leitura literal dos textos escritos e não oferecer

condições adequadas para que os alunos produzam textos. Portanto, nesse sentido, a escola se preocupa com a escrita enquanto prática letrada e não enquanto prática social.

Não só no letramento escolar, mas também nos demais o texto é o objeto central. Dentre esses, o letramento digital aparece de modo recorrente na escola seja por força da presença cada vez mais constante do computador, seja como parte de programas governamentais de formação inicial e continuada de professores e de apoio a alunos, a exemplo dos programas Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação) e Mídias Integradas na Educação. A maior parte das práticas desse letramento está ligada a eventos de leitura, pesquisa, consultas e escrita. De modo geral, os eventos envolvem leitura e escrita de modo indissociado, pois, há uma demanda crescente de interação e de responsividade.

O letramento midiático, ou *mídia literacy*, dá-se, de modo geral, através dos mais diversos veículos que compõem a mídia. Assim como o digital, é um fenômeno cultural recente que está relacionado à consolidação da mídia como instância de divulgação de informação, entretenimento e 'ensino'. Dentre os diversos veículos da mídia que colaboram para a construção do letramento midiático (jornais, revistas, rádios, televisão), destacamos a televisão dado o seu papel de difusor de informação, de costumes e lazer no Brasil, muito embora, em sala de aula, seja mais comum os professores apresentarem objetos de ensino retirados de jornais, revistas e de *sites,* demonstrando, assim, o imbricamento entre letramento midiático e digital. Esses tipos de letramento, tal como vêm se consolidando, aparecem na escola quando os alunos e os professores fazem referência em sala de aula ao que viram na TV, às novelas que assistiram, as notícias publicadas na internet e aos sites de relacionamento, por exemplo. Para melhor entendimento desse letramento, ver Lino de Araújo (2004).

O letramento literário, segundo Cosson (2006, p. 12), compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também uma forma de garantir seu efetivo domínio. Ainda segundo esse autor (op.cit., p. 16), "é no exercício da leitura e escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos". Assim sendo, esse tipo de letramento se apresenta como relevante para nossa inserção no mundo da escrita e não pode deixar de estar na

escola, uma vez que esta é também o instrumento para a aquisição do letramento escolar.

Diante desta descrição, fica claro que a escola amplia o seu conceito de letramento, não o restringindo apenas à habilidade de ler e escrever, descontextualizado de práticas sociais, mas, incluindo diversos usos cotidianos de leitura e de escrita. Com isso, acreditamos é importante que o professor seja um sujeito multiletrado para ser um agente de letramento que apoie os alunos no manejo dos vários letramentos que aparecem na escola.

2.2 Formação docente

Segundo Tardif (2002, p. 247-250), a profissionalização da formação para o ensino constitui um movimento quase internacional visto que a América do Norte, os países de cultura anglo-saxônica e latino-americanos e a Europa francófona estão cada vez mais investindo na profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores, em particular.

Ainda segundo esse autor, os profissionais devem ter autonomia, no sentido de improvisar e se adaptar às situações novas e únicas, e devem ter discernimento em relação à organização e esclarecimento dos objetivos almejados e aos meios para atingi-los. Para isso, o profissional deve procurar, em médio prazo, ampliar os objetos de estudo privilegiados na sala de aula, além de conhecer os possíveis modos de abordagem desse objeto. Isso deve ocorrer, segundo Silva et al (2001, p. 286-7), porque o sujeito precisa se transformar em alguém que não apenas sabe falar sobre seu objeto de ensino, mas também, e sobretudo, alguém que faz uso consciente desse objeto, nas situações de interação nas quais atua e vier atuar.

Ainda segundo essas autoras, os cursos de formação podem

> efetivamente trabalhar com a multiplicidade de discursos e práticas enunciativas – promovendo, entre seus alunos, o conhecimento sistemático de práticas orais e escritas – e simultaneamente viabilizem que os professores em formação efetivem uma prática reflexiva, que os conduza a (re)pensar o processo de aprendizagem de seus alunos a partir da investigação da interação professor/aluno. (p. 288)

Por isso, a formação docente é tão importante, pois o domínio de diversas práticas letradas se faz necessário tanto para a sociedade quanto para o exercício da profissão propriamente dito e, nesse sentido, os professores são, em tese, sujeitos letrados e agentes de letramento no contexto escolar.

Quanto ao processo de formação, Silva et al (2001, p. 288-9) diz que ele se dá através da relação de três práticas, a saber: a prática essencialmente reflexiva – prática de construção de modelos interpretativos e explicativos, presente em todo o processo de formação; a prática observadora – prática do confronto dos conhecimentos até então construídos no seu processo de formação acadêmica com realidades com as quais passa a conviver numa nova condição, a de profissional em formação; e a prática interventiva – prática-ação nas diferentes instituições nas quais o sujeito estará habilitado a atuar, situada, também, em momentos específicos do Curso. A inter-relação dessas três práticas, portanto, permite que o sujeito vá construindo sua identidade profissional e seus letramentos.

Em toda essa formação docente, diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita foram realizadas e levá-las para a escola básica é, em nossa opinião, uma das tarefas do professor, em especial aquele que está em início de carreira, supostamente mais sensível às influências do seu estágio docente. Esperamos, portanto, que ele não perca de vista a multiplicidade de usos da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais e a interligação constitutiva entre essas diversas práticas com objetivos pedagógicos claros e definidos.

3 Análise

Com a triangulação dos dados, identificamos, no *corpus*, cinco tipos de letramentos, a saber: *Letramento acadêmico*, *midiático, digital*, *escolar* e *literário.*

3.1 Letramento acadêmico

As práticas do letramento acadêmico descritas neste trabalho são apenas as identificadas no Curso de Letras, pois não foi possível acompanhar a preparação para o estágio dos licenciandos em Pedagogia. Nos dados analisados, o contexto de letramento acadêmico analisado foi o

das aulas ministradas pelas supervisoras da Prática I e II do Curso de Letras visando o estágio dos graduandos.

No *corpus* analisado, identificamos quatro práticas letradas típicas do letramento acadêmico que foram realizadas em conjunto pelos professores das disciplinas Prática I e II e pelos licenciandos, sem que esses sujeitos soubessem a princípio que estavam sendo observados, portanto, consideramos que se trata de manifestações legítimas e espontâneas: discussão de texto, registro de estudo (sob a forma de fichamento e de verbete), análise de material didático (livro didático e provas de concursos) e palestra. Devido ao espaço neste artigo, iremos descrever apenas essa última prática. A palestra é um gênero textual bastante utilizado no meio acadêmico. Promover uma palestra para licenciandos que estão concluindo o Curso é uma das formas de aprofundar conhecimentos sobre determinados assunto, além de familiarizá-los com esse gênero oral.

Embora seja um gênero relativamente comum à agência Academia, não o é como parte integrante de uma disciplina. O fato de ter sido realizada no ambiente da sala de aula fez com perdesse a formalidade que o caracteriza, permitindo digressões e diminuindo progressivamente a assimetria entre os participantes, chegando a aproximar-se de uma conversa. Como podemos observar, a seguir, na transcrição de um trecho:

> Exemplo 1: Oi, pessoal. Hoje nós vamos ter uma aula conjunta de prática um e prática dois com a presença da professora XXXX professora daqui do departamento pra quem ainda não foi aluno dela e:: a professora XXXX é uma das autoras dos referenciais curriculares para o ensino de língua portuguesa/ referenciais que foram publicados pela secretaria da educação do estado. Nós que estamos na prática que lemos esses referenciais há duas aulas atrás (...) convidamos a professora XXXX ela aceitou de participar (...) então, XXXX vai orientar a fala dela aí durante o tempo que achar necessário e nós podemos fazer perguntas depois/ esclarecimentos/ sobretudo os alunos de prática dois que já leram o texto. (...) Que

> foram os primeiros documentos completos nacionais para o ensino médio e ainda estão muito na base legal do documento (...) são os parâmetros e sabe que saindo do ensino médio estes documentos é muito didático não tendo realmente quase uma diretriz um ponto de vista de ensino mesmo de língua portuguesa muito menos nomenclatura aí a gente começou a olhar ao que os outros estados já tinham feito num é?! em termos de documentos da primeira demanda fonética, isto é olhar como eram os documentos de Santa Catarina, (...) Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco como chegaram à própria língua, como conseguiu ter acesso a todos eles e daí começou a realmente pedi pra olhar como poderia ser esses documentos olhar para esse documento nacional que a diferença mais interessante é a que fala do ensino médio (...)

Essa palestra foi promovida pela supervisora da turma de Prática II, que convidou uma das autoras do documento Referencial do Ensino médio da Paraíba – Orientações Curriculares do Ensino Médio do estado da Paraíba – como forma de discutir com a própria autora um dos textos lidos na disciplina. Dessa forma, os licenciandos tiveram a oportunidade de apresentar suas dúvidas relacionadas ao documento.

Como pudemos observar nesse exemplo, a supervisora inicia sua fala apresentando a palestrante – professora da unidade e uma das autoras do documento já mencionado – ao público alvo: alunos de Prática II, que tinham lido o texto e se preparado para a discussão, e os alunos de Prática I que foram convidados. A palestrante inicia sua fala contextualizando o evento em que foi formulado o documento e segue expondo sobre o que nele está escrito. Nesse exemplo, temos duas características marcantes do gênero Palestra no ambiente da academia: apresentação do palestrante, exposição oral sobre um tópico apoiado em texto escrito do prévio conhecimento do público. Portanto, os graduandos tiveram a oportunidade de vivenciar de modo prático o gênero, no âmbito das atividades realizadas na disciplina, de discutir sobre determinados pontos do documento com a própria autora. Esse aspecto, sem dúvida, trouxe maior segurança em relação à interpretação do conteúdo.

Por fim, parece-nos importante destacar que as práticas letradas desse tipo de letramento se mostram bastante consolidadas, uma vez que não identificamos a realização de tais práticas como eventos esporádicos, mas como integrantes do próprio andamento da disciplina. Além da palestra, que se dá como evento singular, observamos a realização de outras práticas letradas como o estudo e a discussão de texto, a elaboração de resenhas, a preparação e o planejamento de sequências didáticas, como roteiros de atuação profissional.

3.2 Letramento midiático

Práticas do letramento midiático foram identificadas sendo mobilizadas pelos estagiários dos dois cursos aqui focalizados.

O contexto de letramento midiático analisado foi, em parte, exterior à sala de aula e, em parte, dentro da mesma. Quanto ao contexto exterior à sala de aula, este foi identificado quando os estagiários, tanto de Pedagogia quanto de Letras, estavam elaborando os respectivos materiais didáticos. Quanto ao interior da sala, foi identificado durante a atuação e preparação de aulas dos estagiários. Os estagiários de Pedagogia utilizaram a revista *Sesinho* como fonte de consulta para ampliar o conhecimento dos seus alunos sobre a camada de ozônio. Nesse caso, transformaram essa fonte em objeto de ensino e utilizaram-na em uma das aulas como objeto de ensino.

Após a explanação do assunto - o gás ozônio e a proteção que ele dá a Terra –, um estagiário leu a seguinte parte da revista educativa Sesinho, *scaneada* a seguir.


O que é a camada de ozônio

Fig. 1: Material trabalhado em sala de aula, retirado da revista *Sesinho*.

Os estagiários de Letras utilizaram as revistas *Época* e *Veja* como material didático no Cursinho Pré-vestibular da UFCG. Na preparação das aulas, esses estagiários demonstraram dominar práticas desse tipo de letramento quando, na ausência de livro didático, recorreram às revistas. Com o objetivo de apresentar a turma uma coletânea de textos acerca da temática trabalhada – drogas na visão do consumidor –, os estagiários apresentaram a capa da revista *Época* (23/ 01/ 2008) e uma entrevista retirada da *Veja* (23/01/2008).



Fig 2 – Capa da revista Época de 14/01/2008

A capa da revista, na sala em que observamos as aulas, foi projetada em slide pelo *data show*; nas salas em que não observamos, mas das quais tivemos acesso a algumas informações, ela foi apresentada através do retroprojetor. Essa capa foi tomada como objeto de leitura. Foram exploradas várias informações, sobretudo às relacionadas à manchete; quanto à imagem, foi feita uma leitura da foto, relacionando-a às cores, foi dado destaque também para contraste entre preto e branco. Tais aspectos, além de analisados isoladamente, também o foram associadamente e correlacionados ao tema estudado. A entrevista foi transformada em exercício com o objetivo de dinamizar a leitura, pois a mesma foi tida como longa e, se lida na íntegra, os alunos poderiam perder o interesse.

Com isso, pudemos perceber que os estagiários se utilizaram textos da mídia impressa para ajudá-los na transmissão da informação tentando, através deles, a melhor apreensão por parte dos alunos. Portanto, os estagiários demonstraram ter práticas de letramento midiático, fenômeno cultural recente que está relacionado à consolidação da mídia como instância de divulgação de informação, entretenimento e ensino (cf.: LINO DE ARAÚJO, 2005).

Portanto, identificamos práticas típicas do letramento midiático que foram realizadas pelos licenciandos de ambos os cursos aqui focalizados: transmissão de informações atreladas ao lazer (uso da revista Sezinho) e de didatização de informação através da utilização de textos da mídia impressa em substituição ao livro didático (uso da capa de uma revista e de uma entrevista). Convém destacar que, nos dois casos, as práticas letradas estão centradas na atuação dos estagiários, que transformam o assunto abordado na mídia em objeto de ensino. Assim sendo, parece ser uma característica do letramento midiático, mobilizado pelos estagiários, identificar publicações na mídia e utilizá-las como objeto de ensino.

3.3 Letramento digital

No *corpus* analisado, identificamos práticas do letramento digital na preparação de aulas ministradas por todos os estagiários aqui focalizados.

O contexto de letramento digital analisado foi o mesmo do midiático, em parte exterior à sala de aula, em parte dentro da mesma. Quanto ao contexto exterior à sala de aula, este foi identificado junto aos estagiários de Pedagogia que só utilizaram as práticas desse tipo de letramento na elaboração do material didático. Em Letras, identificamos práticas desse tipo de letramento tanto no contexto exterior à sala de aula – elaboração do material didático – quanto no interior da sala, durante a atuação dos estagiários.

Os estagiários demonstraram práticas desse letramento quando consultaram a internet para localizar textos relacionados ao assunto estudado e quando distribuíram para os alunos esses textos como parte de coletâneas sobre os temas focalizados: a água e as drogas na visão do consumidor, abordados, respectivamente, pelos estagiários de Pedagogia e Letras.

Outras práticas também foram demonstradas pela turma de Prática I, do Curso de Letras, quando utilizou equipamentos eletrônicos para apresentar uma entrevista recolhida do site www.*youtube.com* aos alunos e com ela a estrutura composicional e o estilo caracterizador desse gênero. Já a turma de a Prática II utilizou o computador dentro da sala de aula para exibir slides e o *trailler* de um filme. Nesse caso, a prática letrada estava em saber operar o PC e o data show como máquina de exibição de imagens.

Assim sendo, o computador se mostra como um instrumento de grande utilidade para a elaboração das aulas, mesmo que durante a realização das mesmas os estagiários sequer a ele se refiram, como no caso dos estagiários da turma de Pedagogia.

Os estagiários de Letras também demonstraram práticas do letramento digital quando enviaram suas atividades para as supervisoras corrigirem antes de serem apresentadas aos alunos. Como demonstra a figura a seguir.

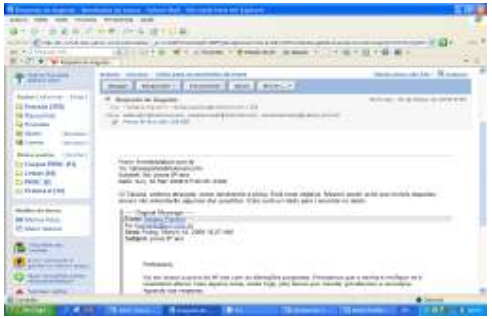


Fig. 3: e-mail entre estagiária e professora

A figura acima é a reprodução de um e-mail de encaminhamento da atividade a ser aplicada para que a supervisora do estágio analise-a.

Um último dado relacionado a esse tipo de letramento diz respeito à postagem no site Cordel Campina (www.cordeletras.com) de uma entrevista escrita realizada com a cordelista Maria Godelivie, na turma de Prática I. Esse fato parece marcar a relação do letramento digital mobilizado pelos estagiários, porque se colocaram não apenas como "consumidores", leitores dos sites, mas também como colaboradores.

Em suma, identificamos três práticas letradas do letramento digital que são realizadas em conjunto pelos professores da disciplina e

pelos licenciandos: preparação de aula e recolha de material para objeto de ensino, a utilização de equipamentos eletrônicos na sala de aula (gravador e computador), e a utilização de internet como meio de comunicação entre os supervisores e os estagiários, bem como meio para postar artigos ou produções de alunos.

3.4 Letramento literário

O letramento literário foi identificado apenas na turma de Prática I. O contexto do letramento foi o espaço escolar onde esses estagiários estavam atuando.

No Ensino Fundamental, a literatura é caracterizada pela predominância das atividades de interpretação de texto trazidas pelo livro didático. No entanto, alguns dos estagiários da turma de Prática I, que demonstraram ter práticas do letramento literário, não se detiveram aos textos apresentados pelo livro didático nem às suas interpretações. Ao contrário, ampliaram o foco do livro, buscando em outras fontes, novos textos, como está descrito a seguir.

Os estagiários levaram os alunos a percepção da importância de se construir inferências, a fim de que a leitura fosse mais profunda e interessante e para que houvesse a assimilação de informações entre o conhecimento prévio e a informação nova. Para isso, colocaram, na lousa, o título do conto *Menina*, de Ivan Ângelo, que foi apresentado logo após, com o objetivo de que os alunos levantassem hipóteses sobre o texto a partir do título. Alguns alunos se motivaram a participar da aula, dizendo que o texto iria tratar da infância da menina, da escola, dos bons e maus momentos, da beleza da garota, dos pais, entre outras. Em seguida, realizaram a leitura oral com pequenas pausas para verificar e reconstruir hipóteses.

Posteriormente, interpretaram o conto e refletiram sobre como as características do gênero importam para a construção de sentido do texto. Após a releitura, fizeram a interpretação oral do mesmo, relacionando a construção de sentido às características do gênero que haviam exposto de forma dedutiva, além de ressaltarem as características psicológicas da personagem, a importância do tempo e do espaço para a construção do conto.

Como podemos perceber, os estagiários desenvolveram três modos de compreender a leitura (cf.: COSSON, 2006, p. 40). O primeiro

denominado de antecipação, diz respeito às operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, foram formuladas inferências sobre o texto a partir do título, bem como foram definidos os objetivos para a leitura do conto. O segundo modo trata da decifração, a leitura propriamente dita, realizada tanto em sala de aula quanto em casa. E o terceiro concerne à interpretação. Inicialmente, os estagiários verificaram as inferências que se adequaram ao texto; depois, a relação do texto com o cotidiano dos alunos, em que eles se assemelhavam e em que se diferenciavam das histórias contidas no texto; e, por fim, o sentido do texto apresentado por ele mesmo, ou seja, se a interpretação estava embasada no próprio texto.

Portanto, as atividades analisadas tentaram chegar a uma leitura mais aprofundada, cuja função era ajudar os alunos a lerem de modo mais interpretativo. Isto "não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem" (COSSON, 2006, p. 30).

3.5 Letramento escolar

O letramento escolar busca despertar capacidades letradas associadas a diferentes eventos que envolvem a escrita, além de desenvolver a metacognição Esse letramento foi identificado nos dois grupos de estagiários aqui focalizados.

O contexto de letramento escolar analisado foi o do espaço escolar onde os estagiários estavam atuando. Os de Pedagogia estagiaram em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, na escola estadual A. Os estagiários da turma de Prática I do Curso de Letras atuaram no 8º ano (dois estagiários) e no 9º ano (três estagiários) do Ensino Fundamental II, da escola estadual B Já os da Prática II estagiaram no cursinho pré-vestibular comunitário.

Os estagiários do Curso de Pedagogia demonstraram práticas desse letramento quando explanaram os conteúdos e utilizaram materiais de apoio como o globo, mapa-múndi, cartazes, maquetes, vídeo. Além de distribuírem um texto sobre a região nordeste e pedirem aos alunos, um de cada vez, para lerem o texto oralmente. Como o estagiário que ministrou a

aula na qual coletamos esse dado, não verificou a compreensão textual por parte dos seus alunos, após a leitura, podemos dizer que o mesmo trabalhou com o texto escrito no modo empírico (cf. ROJO, 2001, p. 246), no qual o texto está presente na aula com o objetivo de avaliar a leitura em voz alta dos alunos. Posteriormente à leitura de cada tópico, o estagiário solicitou aos alunos que preenchessem uma tabela com dados da região focalizada, com informações apresentadas no texto, como pode ser visto no quadro abaixo.

Regiões Brasileiras	Estados	Capitais	Área	População	Atividades Econômicas	Relevo	Clima	Vegetação	Hidrografia
Nordeste									

Essa foi uma atividade de identificação e de localização das informações do texto. Tal habilidade é recomendada pelos PCN: "Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc." (p. 83). Nesse sentido, o estagiário desenvolveu essa atividade, a nosso ver, com o objetivo de os alunos localizarem/obterem informações do texto. Embora importante, verificamos que se trata de uma atividade com um fim em si mesma, revelando uma concepção ascendente de leitura, que requisita, no caso em foco, apenas a identificação e a cópia de informações.

Também identificamos esse tipo de letramento na atuação dos estagiários de Letras. Ao finalizarem uma discussão sobre as conjunções coordenativas a partir de trechos da entrevista "O cordel levado a sério", os estagiários da turma de Prática I distribuíram e leram um quadro-resumo, presente no livro didático *Tudo é linguagem* (8ª série), contendo a classificação para orações proposta pela Gramática Tradicional para a abordagem de alguns dos fenômenos linguísticos observados no Cordel. Apesar da apresentação dessa ampla classificação, o foco voltou-se para as orações coordenadas.

Essa prática de sintetizar, no final da aula, o que foi visto durante todo o evento e entregar de forma escrita um resumo com tópicos do assunto é uma prática bastante recorrente nesse tipo de letramento e na prática docentes desses estagiários. Veja, no quadro a seguir, o resumo entregue aos alunos do 9º ano (antiga 8ª série).

Período	Simples: oração absoluta – um só verbo Composto: mais de um verbo – dois ou mais verbos
Período composto	Por subordinação: orações dependentes, isto é, orações que exercem função sintática em relação a termos de outra oração Por coordenação: orações independentes, isto é, não exercem função sintática em relação a termos de outra oração
Período composto por coordenação	Orações coordenadas assindéticas: organizadas sem conjunção Orações coordenadas sindéticas: introduzidas por conectivos ou conjunções aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas
Conjunções/conectivos coordenativos	Aditivos: e, nem, mas também, como também... Adversativos: mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto... Alternativos: ou, ora...ora, ou...ou, quer...quer... Conclusivos: então, logo, portanto, pois (depois do verbo da oração a que pertence)... Explicativos: porque, que (= pois), pois (antes do verbo da oração)

Esse quadro consiste num resumo sobre as conjunções coordenadas na formação de períodos compostos. Foi transcrito do livro didático *Tudo é Linguagem,* adotado na escola, foi reproduzido para todos os alunos uma vez que somente alguns o tinham. Tal quadro foi entregue tendo em vista que os estagiários esperavam, com o mesmo, diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito ao assunto focalizado e tendo em vista que esperavam sistematizar o conteúdo apresentado. Essa prática é recorrente nesse tipo de letramento que se caracteriza pela sistematização de informações, pelo uso mnemônico da escrita, ou seja, toma-se nota do que é dito oralmente pelo professor, pela cópia de esquemas colocados no quadro pelo professor, pela cópia, pela reprodução oral dessas informações etc. Vale lembrar que mesmo os estagiários, durante o seu curso de graduação, tendo acesso a outra concepção de ensino de categorias linguísticas, no momento da atuação, prevaleceu a perspectiva normativa, como é conhecida a descrição gramatical clássica, que se pauta por esquemas como o apresentado acima. De certo modo, tal esquematização se adequa a perspectiva de letramento escolar mais tradicional, i.e, mais focada na utilização da escrita com funções meramente escolares de controle e avaliação.

Portanto, identificamos duas práticas letradas típicas do letramento escolar: a aplicação de exercícios voltados para a habilidade de identificar e copiar, e a explanação de conteúdo com entrega de resumos como forma de sistematizar o assunto visto anteriormente.

4 Considerações finais

Respondendo ao objetivo deste trabalho, podemos dizer que os tipos de letramentos identificados junto aos estagiários do Curso de Pedagogia foram: o midiático, o digital e o escolar. Junto aos do Curso de Letras foram identificados além desses três outros tipos, o acadêmico, o digital e o literário. As práticas desses letramentos foram identificadas inter-relacionadas no cotidiano escolar, pois, diante da sociedade atual, os sujeitos estão ampliando suas vivências letradas e levando, para a sala de aula, usos concretos de leitura e de escrita, não originalmente relacionados com o letramento escolar.

Quando correlacionados esses dados com a formação de professores, concluímos que a formação dos licenciandos observados parece caminhar por uma prática observadora e de ação, conforme descrição de Silva et al (2001). Concluímos que os estagiários do Curso de Letras demonstravam certa autonomia na mobilização de práticas dos diversos letramentos, passando de uma a outra sem demonstrarem maiores dificuldades. Destacamos que a presença dos supervisores foi decisiva em vários momentos, com a apresentação e manejo de práticas de diversos letramentos.

Referências

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Portugal: Porto, 1994.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Ferreira. *Letramento digital.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DIONISIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In.: KARWOSKI, A. M. et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* 2ª. Ed. rev e amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131 – 144.

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

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: _____(org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LINO DE ARAÚJO, D. *Um 'professor' no horário nobre: estudo da explicação em telejornais.* Tese de doutoramento. USO. Inédita, 2004..

_____ Gêneros midiáticos, televisão e letramento: um tema para debate. In: *IV SELIMEL*, Campina Grande, 2005.

ROJO, R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In.: *Revista ANPOLL.* Nº 11, 2001. p. 235-262, jul./dez.

SILVA, J. Q. G., ASSIS, J. A., & MATENCIO, M. de L. M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In.: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 281-309

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÓVIO E SOUZA. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, A. B., MATENCIO, Mª de L. M. (orgs). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA NAS LINHAS E ENTRELINHAS DO UNIVERSO LITERÁRIO INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO

Eliane Santana Dias Debus[*]
Fernanda Maccari Guollo[**]

Resumo: Este artigo focaliza o discurso de Monteiro Lobato sobre o ensino da língua portuguesa e o incentivo à leitura literária nas linhas e entrelinhas do seu universo literário para crianças. Ele introduzia, por meio de seus livros, sua posição a respeito do ensino da língua e da leitura literária, como apontaremos nos títulos *Emília no País da Gramática (1934), Memórias da Emília (1936)* e *Dom Quixote das crianças (1936).* Nas três narrativas é a personagem Emília que apresenta essa posição. No primeiro título, ela questiona o fazer dos gramáticos e o uso "empolado" da língua; no segundo, obstinadamente tece suas memórias questionando o próprio gênero memorialístico e, no terceiro, desenvolve argumentos em relação a formação do leitor de literatura e de seus protocolos de leitura.
Palavras-chave: Monteiro Lobato, Língua Portuguesa, Literatura, Formação de leitores.

Abstract: This article focuses on Monteiro Lobato's discourse about the Portuguese Language teaching and the incentive of literary reading between the lines of his literary universe for children. He introduced, by means of his books, his position with regard to language teaching and literary reading, as it will be shown in the titles *Emília no país da Gramática* (1934), *Memórias da Emília* (1936) and *Dom Quixote das crianças* (1936). In the three narratives, Emília is the character who presents that position. In the first title, she questions what grammarians do and the "mixed" used of the language; in the second, she weaves her memories tenaciously by questioning the genre "memorialístico" and, in the third, she develops arguments in relation to the education of readers of literature and their protocols of reading.
Keywords: Monteiro Lobato, Portuguese Language, Literature, Reader education.

Eu penso que todas as calamidades do mundo vêm da língua.
Se os homens não falassem, tudo correria muito bem,
como entre os animais que não falam.
As formigas e as abelhas, por exemplo.

[*] Profª Dra. Departamento de Metodologia de Ensino/UFSC.
[**] Mestranda do PPG em Ciências da Linguagem/UNISUL. Pesquisadora na área de Literatura Infantil e Juvenil, bolsista da CAPES, sob orientação da Profª. Dra. Heloísa Juncklaus Preis Moraes.

Esses bichinhos vivem na maior ordem possível,
com suas comidinhas a hora e a tempo [...]
O mel é uma perfeição que você nem sonha.[...]
E qual o segredo da felicidade desses animaizinhos?
Um só: não falam.
No dia em que derem a falar,
adeus ordem, adeus paz, adeus mel!.
(LOBATO, 2007, p. 20).

1 Introdução

Monteiro Lobato, hoje considerado cânone da literatura infantil brasileira, traz a público, na segunda década do século XX, narrativas que conseguiram seduzir o público leitor mirim e introduzir a marca de originalidade a uma produção cultural até então vinculada a características meramente formativas. Escritor transparente em seus anseios e preocupado com aspectos culturais da nação brasileira, Lobato começou a escrever para as crianças por crer que não existiam textos adequados para a infância daquele período.

O escritor estava preocupado com a educação das crianças, incluindo a de seus filhos, pois faltavam obras de boa qualidade e de linguagem acessível para as crianças lerem e, respectivamente, formarem-se cidadãos críticos e atuantes. Segundo Campos (1986), a produção literária infantil lobatiana constituiu-se da sua visão nacionalista. Preocupava-se o escritor em produzir uma literatura brasileira com personagens e situações que abrangessem a realidade nacional, e não uma literatura importada, que retratava uma cultura exterior à existente nas terras brasileiras.

Tal depoimento pode ser constatado em carta, de 8/9/1916, ao amigo e correspondente Godofredo Rangel:

> Ando com várias idéias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta... Guardam-nas de memória e vão reconta-las aos amigos — sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora um fabulário nosso, com bichos daqui em vez de exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções

> de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato — espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com idéia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos (LOBATO, 1951, p. 104).

A literatura de Monteiro Lobato rompe com a função meramente recreativa e/ou educativa dos títulos direcionados à infância, bem como com o caráter ufanista e didático dos títulos que circulavam na primeira década do século XX, como os poemas patrióticos de Olavo Bilac e de Júlia Lopes de Almeida.

Monteiro Lobato se torna precursor de uma literatura que levava a criança como protagonista enfatizando cenários e acontecimentos da realidade social em meio a um mundo imaginário ambientado no Sítio do Picapau Amarelo, que era habitado por personagens próximos às crianças da década de 1920, como a boneca de pano, Emília e o boneco de milho, Visconde de Sabugosa; bem como personagens com as quais os leitores podiam se identificar: Pedrinho e Narizinho, crianças como eles.

Lobato entrega-se à literatura infantil e a faz perfeitamente. Critica valores e recorre a "adaptações" na transcrição da língua portuguesa para atrair o interesse do público infantil, retratando a língua como uma entidade viva e em constante transformação, partindo da necessidade dos falantes de cada região. Em uma das cartas ao amigo Godofredo Rangel reforça seu desejo de fazer a adaptação em linguajar simples, mas que seja carregado de significações para o leitor.

> [...] Lobato recomenda, novamente, 'linguagem bem singela', 'estilo água do pote', 'liberdade de melhorar o original'. Neste caso, os originais seriam as adaptações e não os textos de Skakespeare ou de Cervantes. 'Refazer tudo' e 'abrasileirar a linguagem' são as metas para essas produções, sempre com vistas à especificidade do púbico (PRADO, 2008, p. 328).

Monteiro Lobato acreditava que a literatura para o público infantil tinha algumas especificidades, principalmente, no que diz respeito

a sua construção linguística a partir de uma simplicidade vocabular, sem, no entanto, menosprezar a capacidade do leitor, mas respeitando os cérebros "ainda tenros" das crianças (DEBUS, 2004).

Escritor perspicaz, ele contempla em suas narrativas as vontades instauradas pelo imaginário infantil, utilizando-se para isso, sutilmente, das peripécias desenvolvidas pela boneca Emília e por seus demais personagens. A correspondência (seu melhor prêmio) travada entre o escritor e seus leitores no final da década de 1920 a 1940 comprova o quanto ele priorizou o diálogo com seus leitores concretos, introduzindo em suas narrativas inventadas os desejos daqueles que o liam.

O escritor esteve atento ao seu público quer como editor quer como escritor. Havia por parte dele uma preocupação em conquistar as crianças. Acreditamos que, por meio de seus livros, ele introduzia sua posição a respeito do ensino da língua e da leitura literária, como tentaremos apontar nos títulos *Emília no País da Gramática* (1934), *Memórias da Emília* (1936) e *Dom Quixote das crianças* (1936).

2 Entrelaçamento das temáticas lobatianas para a valorização da língua portuguesa e da leitura literária

Como já destacamos em trabalho anterior (DEBUS, 2007), as três narrativas que aqui serão analisadas fazem parte de um conjunto de textos escritos por Lobato na década de 1930 em que o foco principal é o ensino da língua portuguesa.

Em *Emília no País da Gramática*, o autor apresenta "discussões sobre a gramática normativa e a rigidez dos estudos sobre os fatos da língua padrão" (DEBUS, 2007, p.18); em *Memórias da Emília* faz uma reflexão sobre a arquitetura da escritura, em especial, sobre o gênero memoralístico, e, em *Dom Quixote das crianças* desenvolve um discurso sobre a leitura literária entre os jovens leitores.

Emília no País da Gramática é uma aventura pela língua portuguesa, metaforicamente instituída como um país. Emília, Narizinho, Pedrinho, o rinoceronte Quindim e o Visconde de Sabugosa adentram nesse país para aprender sobre a estrutura da língua portuguesa falada no Brasil.

A forma pela qual o autor faz uso do linguajar literário, respeitando a diversidade linguística, que migra da oralidade para a escrita, faz com que o público infantil aprecie não só a narrativa, mas

também, a ampliação do recurso literário em evidência no decorrer dos capítulos - a imaginação, sempre com a participação efetiva da fala de Emília.

A introdução da gramática portuguesa é apresentada por Lobato, no livro *Emília no País da Gramática*, em termos, nos moldes dos primeiros gramáticos, enfatizando a distinção existente ao que é considerado clássico ou não para se ler. Não que ele aprove essa tese, nem os seus feitores, mas expõe ao leitor mirim as derivações que compõem a origem da gramática portuguesa, ou seja, seu contexto histórico-social:

> Uma língua não pára nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto, e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos.
> - Que vem a ser clássicos? – perguntou a menina.
> - Os entendidos chamam clássicos aos escritores antigos, como o Padre Antonio Vieira, Frei Luis de Sousa, o Padre Manuel Bernardes e outros. Para as carrancas, quem não escreve como eles está errado. Mas isso é curteza de vistas. Esses Homens foram bons escritores *no seu tempo*. Se aparecessem agora seriam os primeiros a mudar ou adotar a língua de hoje, para *serem entendidos*. A língua variou muito, e sobretudo aqui na cidade nova. Inúmeras palavras que na cidade velha querem dizer uma coisa, aqui dizem outra. *Borra*cho, por exemplo, quer dizer Bêbado; lá quer dizer filhote de pombo – vejam que diferença! Arrear, aqui é selar um animal; lá é enfeitar, adornar (LOBATO, 2008, p. 97).

Implicitamente, Lobato fez uso desse argumento, da evolução do conceito linguístico desde os mais rebuscados escritores da antiguidade até a década de 1930, para sensibilizar e desmistificar, por meio das palavras tão imperativas de Emília, essa tendência e necessidade de transformação que precedia e da qual procede a língua portuguesa, não sendo absorvida e reconhecida pelos gramáticos tradicionalistas da época.

Sabe-se que as gramáticas foram escritas com o intuito de descrever e anexar regras para estabelecer padrões mediante as manifestações linguísticas usadas pelos escritores para a adesão de modelos a serem seguidos quando transcritas as falas e pensamentos para o papel. Segundo a pesquisadora Thaís Cristófano Silva, é entendido que uma "gramática deve explicitar os princípios e as características da língua analisada. Tal proposta deve explicar todos os enunciados possíveis de

ocorrer naquela língua e também excluírem enunciados que não sejam atestados". (SILVA, 2005, p. 15).

No capítulo XXVI, intitulado "Emília Ataca o Reduto Etimológico", a boneca visita a Dona Ortografia e a respaldou sobre as regras estabelecidas na ortografia, aproveitando este espaço para criticar também os gramáticos.

> - A senhora canta muito bem, mas não entoa. Talvez tenha até carradas de razão. Entretanto, ignora a maçada que é para as crianças estarem decorando, um por um, o modo de se escreverem as palavras pelo sistema antigo. Os velhos Carrancas[1] é natural que estejam do seu lado, porque já aprenderam pelo sistema antigo e têm preguiça de mudar [...] (LOBATO. 2008, p. 136).

O linguista Bagno (2001) abre um leque de objeções contra determinadas regras estabelecidas e/ou retrógradas impostas pela Gramática Normativa que visa somente o uso formal da linguagem, ou seja, prescreve as variantes de prestígio (variante padrão) e seus cânones. Mas, é necessário que se faça a internalização da flexibilidade linguística que é explicitada na oralidade e transcrita na maioria das vezes para o papel.

> Essa relação complicada entre língua falada e língua escrita precisa ser completamente repensada no ensino. Segundo o autor, durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais dedicaram-se somente à língua escrita literária, formal. Somente, no início do século XX, com o surgimento da ciência lingüística, é que a língua falada passou a ser considerada como o verdadeiro objeto de estudo científico, pois ela é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. A língua escrita, por outro lado, é totalmente artificial, exigindo treinamento, memorização, obedecendo a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada (BAGNO, 2001, p. 33).

Tais concepções abordadas no século XXI vêm ao encontro do prospecto elaborado por Lobato de evidenciar e demonstrar a flexibilidade e a autonomia linguísticas que são pertinentes nas manifestações e mudanças às quais a língua portuguesa está exposta.

Em *Memórias da Emília*, a boneca resolve registrar, por meio da escrita, a sua vida bem como as suas aventuras, ganhando espaço no enredo cujo discurso dialoga com o gênero memória para desconstruí-lo, pois o (re)cria trazendo à tona uma memória ficcional. Emília não apenas fala, mas tem voz ativa na construção dos episódios aos quais vivenciou ou, meramente, inventou. Dona Benta pergunta a ela o que entende por memórias e ela responde que:

> - Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte. [...]
> - E as suas memórias vão ser assim?
> - Não, porque não pretendo morrer. Finjo que morro, só. As últimas palavras têm de ser estas: 'E então morri...', com reticências. Mas é peta. Escrevo isso, pisco o olho e sumo atrás do armário para que Narizinho fique mesmo pensando que morri. Será a única mentira das minhas Memórias. Tudo mais verdade pura, da dura – ali na batata, como diz Pedrinho.
> Dona Benta sorriu.
> - Verdade pura! Nada mais difícil do que a verdade, Emília.
> - Bem sei – disse a boneca. – Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas do jeito que o leitor fique fazendo uma alta idéia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar idéia de que está falando a verdade pura (LOBATO, 2007, p.12).

Presente no início do livro, esse diálogo conduz para o diagnóstico de como Emília conduzirá a narrativa de suas memórias, pois ela será "produzida" inventivamente. Logo, após a conversa com Dona Benta, Emília convoca o Visconde de Sabugosa a realizar a árdua tarefa de escrever suas memórias, já que ela não consegue transcrever para o papel as peripécias de sua vida. Em certo momento da narrativa, Emília tem que se ausentar, então, Visconde resolve contar a "História do anjinho da asa quebrada". Visconde repassa que Emília teve a responsabilidade de ser a professora desse anjinho, já que ele desconhecia as coisas terrenas. Nesta parte da narrativa, há a menção da relevância que possui a língua, instrumento de comunicação social com suas especificidades e particularidades, como é o caso do uso dos sinônimos. Embora Emilia use

um tom irônico ao tratar do assunto, consegue expressar seus pensamentos perfeitamente:

> - Oh – disse ela – você não imagina como é interessante a língua que falamos aqui! As palavras da língua servem para indicar várias coisas diferentes, de modo que saem os maiores embrulhos. O tal cabo, por exemplo. Ora é isto, ora é aquilo. Há os cabos de faca, de bule, de panela, como eu já disse, que são as pontas por onde a gente pega nesses objetos. Há os cabos da geografia, que são as terras que se projetam mar adentro. Há os cabos do exército, que são soldados. Há os cabos submarinos, que são uns fios de cobre compridíssimos por meio dos quais os homens passam telegramas dum continente a outro por dentro dos mares. E há um tal 'dar cabo' que é destruir qualquer coisa (LOBATO, 2007, p. 20).

Percebe-se nesse parágrafo transcrito que, dependendo do contexto pragmático tem-se o seu valor de significância no campo semântico de um vocábulo. Além disso, citam-se, no decorrer da composição da história, os sinônimos para *cão* (sentido denotativo = animal, colosso; sentido conotativo= "tu és um cão" (LOBATO, 2007, p. 21), *vaca* (sentido denotativo = animal quadrúpede; dependendo da religião ganha características louváveis) e para *ordem* (sentido denotativo=ajeitar, organizar, alinhar, mandar).

Dentre uma e outra explicação, Emília menciona a origem das calamidades universais, destacando que provêm da língua: "Se os homens não falassem, tudo correria muito bem, como entre os animais que não falam" e Emília ainda acrescenta que, "a língua é a desgraça dos homens na terra" (LOBATO, 2007, p. 20).

Percebe-se, por meio da sinceridade e da simplicidade, que a boneca de pano consegue refletir sobre a força da língua na interação entre os seres:

> - Todo mal vem da língua – afirmava a boneca. – E para piorar a situação existem mil línguas diferentes, cada povo achando que a sua é a certa, a boa, a bonita. De modo que a mesma coisa se chama aqui de um jeito, lá na Inglaterra de outro, lá na Alemanha de outro, lá na França de outro. Uma trapalhada infernal, anjinho (LOBATO, 2007, p. 22).

A variedade linguística é mencionada pela protagonista da narrativa, explicando ao anjinho o porquê dos conflitos entre os povos trazendo a cena aspectos convergentes com as discussões em *Emília no País da Gramática* para a "desliteraturização" na linguagem escrita.

Logo, a narrativa memorialista ficcional de Emília segue com o auxílio do sabugo de milho, que reconta as aventuras ditadas pela boneca, dando a impressão de que foram moldados por ela os acontecimentos, sempre repassando lições, ou seja, querendo ser a professora, tanto em relação aos acontecimentos quanto à escrita de Visconde.

O livro *Dom Quixote das crianças*, publicado por Monteiro Lobato em 1936, segue a proposta de adaptar para os pequenos, por meio da voz de Dona Benta, narrativas consideradas complexas por ele, mas necessárias para a formação leitora das crianças. Lembremo-nos, então, de outros títulos universais como: *Peter Pan (1930)*, *O irmão de Pinóquio* (1927) e as aventuras de *Hans Staden (1927)*.

É relevante comentar a escolha do título dessa obra *Dom Quixote das Crianças*, considerada ambiciosa, por desencadear uma apropriação antropofágica da obra, como salienta Prado: "Dom Quixote passa a ser das crianças e não mais de Cervantes ou de Lobato. Nem mesmo 'de La Mancha', já que virá a terras brasileiras, por ocasião da mudança das personagens do mundo da fantasia para o Sítio [...]" (PRADO, 2008, p. 328). Ainda com particularidades singelas, Lajolo (2006) destaca que o escritor planejou detalhadamente esta adaptação pensando na recepção leitora desde permanência de Dom Quixote, protagonista das aventuras, para aludir ao contexto original da obra cervantina ao título que substitui os vocábulos Mancha por crianças devido a proximidade sonora que possuem, e, além disso, "em vez da origem geográfica do herói, o titulo brasileiro marca tanto a destinação do livro, quanto a apropriação do herói pelos pequenos leitores" (LAJOLO, 2006, p. 4).

Em *Dom Quixote das crianças* constata-se, de imediato, a intenção de Lobato em semear o gosto pela leitura literária e de incentivar a apreciação pelos grandes clássicos da literatura.

Em carta ao amigo Godofredo Rangel, datada de 08/12/1921, afirma que "nosso sistema não é esperar que o leitor venha; vamos onde ele está como o caçador. Perseguimos a caça. Fazemos o livro cair no nariz de todos os possíveis leitores desta terra (LOBATO, 1961a. p. 239)". Não apenas o livro em sua materialidade, mas, principalmente, a disposição estilística de seu enredo.

Ao iniciar a história, Dona Benta propõe a tradução da tradução, ou seja, para facilitar o entendimento, ela reconta a história de Miguel de Cervantes com suas próprias palavras, numa linguagem acessível, tudo para facilitar o entendimento de seu público: Pedrinho, Narizinho, Visconde, Tia Nastácia e Emília.

> - Meus Filhos – disse Dona Benta – esta obra (Dom Quixote) está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas, como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas (LOBATO, 2004, p. 10).

Marisa Lajolo destaca que o educador, preocupado com questões relativas à leitura, pode encontrar no livro várias reflexões e resposta a problemas do cotidiano escolar "que abrangem desde a crucial pergunta que livro indicar? Até a questão de os clássicos serem ou não adequados a tal ou qual faixa etária" (LAJOLO, 1994, p. 97).

Devido a essa adaptação adotada por Dona Benta, muitos leitores, além das personagens do Sítio, tiveram a oportunidade de desfrutar do contato com a essência da obra de Miguel de Cervantes Saavedra, em linguajar simples, mas denso de significados, com remanejo vocabular ora realista ora irônico dos recortes que se fizeram uso da obra original para ser apresentada à turma do Sítio.

Lobato permeia seu enredo não só com a adaptação do clássico literário, mas faz uso de alguns temas de alta complexidade, como: a feitura do livro, desde a composição material: sua forma, papel utilizado, tamanho, ilustrações, diagramação; seus protocolos, até o reflexo que pode alcançar essa leitura na modificação do pensamento do leitor frente aos acontecimentos presentes no enredo.

Um aspecto convergente dessa obra com as demais mencionadas neste artigo diz respeito a questões do tratamento da linguagem, da concepção da língua portuguesa proferida pela voz da boneca, da necessária adequação, principalmente na parte escrita, das palavras para o público leitor. A busca pela simplificação linguística no momento de contar a história (na oralidade) e o uso relevante dos grafemas considerados necessários para a composição vocabular são ressaltados logo no início do primeiro capítulo com a atitude de Emília ao riscar com o lápis um dos dois "*aa*" do sobrenome do escritor espanhol, justificando sua ação por considerar que na oralidade um "a" faz o mesmo efeito.

(LOBATO, 2004, p. 08) e de Dona Benta em "traduzir a tradução".

A adaptação da obra de Cervantes por Dona Benta, com recortes considerados por Lobato mais relevantes, reproduz passagens atrativas, proporcionando interesse pela leitura e aproximação dos leitores com a literatura, ao trazer para o Sítio a loucura de D. Quixote na pele de Emília e, principalmente, ao apresentar as colocações de Pedrinho sobre o que aprecia em D. Quixote e sobre o livro *Doze Pares de França*, de Carlos Magno, despertando o senso crítico do leitor/ouvinte em já ter uma posição sobre o que lhe atrai na leitura:

> "O que gosto em D. Quixote [...] é que ele não respeita cara. Medo não é com ele. Seja clérico, seja moinho de vento, seja arrieiro, ele vai de lança e espada em cima, como se fossem carneiros. Narizinho dá sua opinião: "Valente ele é [...] Pena que não vença todas às vezes. Com essa colocação e com a intervenção leitora de dona Benta, Pedrinho faz um trabalho intertextual com o que já havia lido dos Doze Pares de França, e descreve a sua experiência com essa outra história de cavalaria: "Comecei a ler e fui me esquentando, me esquentando, me esquentando até que não pude mais. Minha cabeça virou – ficou assim como a de D. Quixote. Convenci-me de que eu era o próprio Roldão (LOBATO, 2004, p. 43-44).

Outro fator relevante é a adaptação lobatiana ter como cenário no primeiro capítulo a biblioteca, lugar em que o Cavaleiro Andante passava horas e horas aprimorando seu conhecimento, entretido nas páginas dos livros de sua biblioteca particular, conseguindo Lobato fazer um paralelo entre o lido originalmente com o vivido.

Nas três narrativas a personagem que ganha destaque e provoca "estrepulias", posicionando-se de forma revolucionária é a boneca Emília. *Em Emília no País da Gramática,* é ela que questiona o fazer dos gramáticos e o uso "empolado" da língua. Percebe-se a voz implícita de Lobato penetrando nas palavras proferidas pela boneca de pano, que privilegia a "desliteraturização" tornando a presença da língua portuguesa mais acessível sem desmerecer seus aspectos estruturais. Defende sim, a escrita que contemple as especificidades lingüísticas que contribuam para a interação cotidiana da língua em uso pelos seus leitores. Em *Memórias de Emília,* a obstinação em tecer suas memórias pelos fios da ficção leva-na a questionar a estrutura do próprio gênero memorialístico e a refletir sobre os fazeres da escrita, intertextualizando o enredo com diversos

personagens, como: Peter Pan, Popeye, Capitão Gancho, dentre outros, mas, o cenário em que se passa o enredo é o Sítio do Picapau Amarelo. Que não faz presença constante somente no título *Emília no País da Gramática*, já que neste caso Emília visita o país de regedores das estruturas gramaticais.

Em *Dom Quixote das crianças,* sua persistência em pegar da prateleira um livro de difícil acesso permite a ela e aos demais personagens conhecer um título clássico da literatura por meio da Dona Benta que se dispõe a fazer a leitura a seu modo para que todos pudessem acompanhar as aventuras quixotescas, conhecendo de certa forma a língua da época como foi discutido em alguns momentos da leitura e com isso os leitores adentram num projeto de leitura que contempla a utilização de vocabulários simples, que agem de suporte para que o imaginário infantil consiga acompanhar os acontecimentos e aprender com eles, incentivando-as a prática da leitura literária num futuro próximo.

Desta forma, há o entrelaçamento das particularidades da língua portuguesa, que podem ser moldada de acordo com as necessidades de seus leitores, a partir de sua desconstrução: quando Emília critica o exercício dos gramáticos, trazendo a cena o enfrentamento com a língua culta e coloquial; quando desacredita no discurso memoralístico em *Memórias de Emília*, confeccionando uma memória inventiva, ficcional; e por meio do acesso à leitura literária de clássicos contados por Dona Benta como é o caso do título *El Ingenioso Hidalgo Don Quixote de La Macha* que passa a ser chamado *Dom Quixote das crianças*, reescrito pelas mãos de Lobato, deixando-o à disposição dos respectivos leitores. Nesse enredo ainda há espaço para o tratamento do livro, enquanto objeto manuseável, quando Dona Benta descreve o formato que os livros podem ter, para facilitar seu uso e sua disposição nas prateiras da estante, além dos cuidados com os protocolos do livro em si.

É relevante mencionar que esta obra ganha como narradora a experiente contadora de histórias Dona Benta, que sente a necessidade de adequar à linguagem rebuscada para que a obra de Cervantes seja bem recebida e interpretada por todos os ouvintes ali presentes e, principalmente, por todos os respectivos leitores. Fato este que se diferencia dos outros dois títulos que trazem como porta-voz das críticas a boneca de pano, Emília. Neste último título, as alfinetadas de Emília surgiam conforme o enredo era contado, pois ela se envolveu tanto com o enredo espanhol que até enlouqueceu em meados da história participando de forma secundária nos episódios. Mesmo assim, quando achava

necessário discordava e dava sua opinião sobre a linguagem empregada e as temáticas que permeavam as aventuras do cavaleiro da Triste Figura.

3 Palavras finais

Após acompanhar as convergências do pensamento crítico de Emília nas três títulos analisados, percebe-se a liberdade linguística e o tom adotado pela astuta boneca de pano demonstrando ser a porta-voz da acessibilidade lingüística em prol ao incentivo da leitura literária. Por meio dela, o escritor visa à valorização de tudo que representasse a nação brasileira e nada mais abrangente do que a língua que circula e serve de interação entre os seres humanos. Lobato não poderia concordar com a importação da literatura e da transposição linguística imposta pelos gramáticos normativos, pois denegria a pureza e a grandeza da língua nacional, que se encontra em constante evolução, posição esta, claramente visível nos três títulos em estudo.

Compreende-se a partir desses pontos convergentes entre os títulos analisados, o tamanho do legado cultural deixado por Monteiro Lobato que contribui para o desenvolvimento do intelecto dos jovens leitores por meio da linguagem empregada e do incentivo a uma escrita que abarque as condições necessárias para a interação social, que estão presentes nas linhas e entrelinhas dos enredos lobatianos e que, visivelmente são reconhecidos por meio das leituras literárias das adaptações de títulos universais, como em *Dom Quixote das crianças* ou dos originais como, é o caso de *Emília no País da Gramática* e *Memórias da Emília*. Estas leituras geram além de aprendizagem e divertimento, discussões e interesses que engrandecem a prática da leitura colaborando para a disseminação dos aspectos culturais, sociais e políticos, que se encontram nos enredos lidos e que, a *posteriori* servirão de exemplos para o enriquecimento intelectual de cada leitor infantil e juvenil que entrarem em contato com toda a obra lobatiana.

Referências

BAGNO, M. *O preconceito lingüístico*. São Paulo: Loyola, 2001.

CAMPOS, A. L. V. *A República do Picapau Amarelo*: uma leitura de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

DEBUS, E. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Itajaí - UNIVALI Ed; Florianópolis: ed. UFSC, 2004.

_____. *Entre fios, meadas e tramas*: Emília des(a)fia a palavra escrita e tece suas memórias. Revista em Literacia e bem estar da criança. Portugal, Universidade do Minho, v.1, n. 1, p.1 - 15, 2007.

LAJOLO, M. Lobato, um Dom Quixote no caminho da leitura. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

_____ Monteiro Lobato e Dom Quixote: viajantes nos caminhos da leitura. 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/QuixoteIEL.pdf>. Acessado em 09 de jun de 2010.

LAJOLO, M.; CERCCANTINI, J. L. *Monteiro Lobato*: livro a livro. São Paulo: UNESP, 2008, p. 328.

LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1961a. 2º Tomo.

_____. *Dom Quixote das crianças*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Globo, 2008.

_____. *Memórias de Emília*. São Paulo: Globo, 2007.

PRADO, A. O. M. A. Dom Quixote das Crianças e de Lobato. In: CERCCANTINI, J. L. *Monteiro Lobato*: livro a livro. São Paulo: UNESP, 2008, p. 328.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

PANORAMA DO ENSINO DA LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA EM CONTEXTO *EXOLINGUE*

Josilene Pinheiro-Mariz*

Resumo: Neste texto, intentamos apresentar um percurso histórico do ensino da literatura francesa em língua estrangeira enfatizando a sistemática separação dessas duas áreas tão intrínsecas, reverberando, em nossos dias, em uma instigante discussão. Discutiremos, por exemplo, quanto a flutuação entre os conceitos de língua, literatura, cultura e civilização estabeleceu certa confusão a ponto de se considerar esses termos como sinônimos. Destacaremos ainda como a partir da evolução dos métodos e das metodologias de ensino, a literatura foi se tornando um gênero para iniciados, deixando-se de lado o leitor/ aprendiz principiante da língua francesa; fato percebido nos manuais de ensino do FLE (Francês Língua Estrangeira). Isso ratifica um comportamento que pode ser disseminado entre professores em formação quando não há uma inquietação mais intensa com o tema.
Palavras-chave: Ensino, Língua, Literatura, Cultura, Exolingue, FLE.

Abstract: This text presents a historical course of events of the teaching of French literature as a foreign language, emphasizing a systematic separation of these two intrinsic areas, reverberating in a fascinating discussion nowadays. It is known, for example, that the fluctuation among the concepts of language, literature, culture and civilization established some confusion, having these terms considered as synonymous. It is important to point out that with the evolution of methods and teaching methodologies, literature became a genre to initiated students, leaving the reader/learner beginner in French language aside. This fact is observed in manuals of FLE (French as a Foreign Language), confirming a behavior that can be spread when there is not an intense anxiety in promoting the new.
Keywords: Education, Language, Literature, Culture, Exolingue, FLE.

1 Introdução

Embora resguardem conceitos bem diferentes, as noções de língua, literatura, cultura e civilização/cultura sempre aparentaram sinonímia; ao longo da história, o ensino de Literatura Francesa esteve ligado ao ensino de sua cultura. Por sua vez, a ideia de cultura tem estreita relação com o conceito de "civilização", que por vezes assume o valor unívoco de cultura. Assim, o ensino da literatura francesa no âmbito da

* Doutora em Língua e Literatura Francesa (USP). Professora da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG).

língua estrangeira está intensamente associado ao ensino dessa literatura em língua materna.

Com o objetivo de sistematizar esse ensino, tanto na França, quanto em outros países cuja língua é a francesa, bem como em contexto *exilingue*, metodologias foram concebidas com a finalidade de aperfeiçoar o ensino para aqueles que tinham a língua francesa como alvo. Para se conhecer melhor como aconteceu o percurso do ensino da Literatura em Francês Língua Estrangeira no decorrer da história, trazemos à memória alguns dados que remetem a esse percurso histórico e que ratificam o fato de a literatura (ainda) não estar presente, de modo eficaz nos manuais para o ensino de FLE (PINHEIRO-MARIZ, 2008).

Destacaremos um conciso panorama das metodologias que organizaram o sistema de ensino de línguas estrangeiras e, em seguida, mostraremos como os conceitos de língua, literatura, cultura e civilização se confundiram através dos tempos, estimulando, até no século XX, o "uso" de literatura e da cultura como termos quase sinônimos.

Ao apresentar o texto literário nos manuais para o ensino do FLE, destacaremos que ainda hoje essa separação parece persistir nos centros de formação de novos professores (PINHEIRO-MARIZ e ISHIHARA, 2007). Veremos ainda como, quando e com qual finalidade os textos literários apareceram em três dos primeiros métodos de FLE utilizados para o ensino da língua francesa no mundo, desde os primeiros elaborados para esse fim até os manuais dos anos de mil novecentos e setenta.

Considerações feitas nesta pesquisa qualitativa mostraram que resultados práticos podem redundar em um ensino de literatura em contexto *exolingue* que, por vezes indica não estar preocupado com o próprio fato literário e, sim, apenas com um valor sócio-histórico muito maior que a própria obra plena de significados e ricamente polissêmica. Isso aponta para um cuidado na formação de novos professores de francês e para uma inquietação visando a não separação entre língua e literatura, mesmo que esse comportamento demande do professor um cuidado ainda maior com a sua prática no cotidiano da sala de aula.

2 Língua, Literatura, Cultura e Civilização

Em um contexto colonialista, os países da Europa ocidental denominaram a sua própria cultura como superior, pois que se

consideravam povos mais evoluídos que os outros; dito de outra maneira, consideravam-se "civilizados". Na Alemanha, por exemplo, essa ideia (*Kultur* e *Zivilisation*) começa a sofrer modificações no Século das Luzes, - da mesma maneira que em outros países da Europa-, quando a burguesia assume o poder. Na Inglaterra, também o termo *civility* assume, naquela sociedade moderna, outro conceito, o de *culture*. Na Itália, Dante com seu conceito de *civilità* impede a entrada de novos termos. Segundo De Carlo (1998), 1771 é a data do nascimento oficial da palavra *civilisation* na França.

Autores como De Carlo (*op. cit*) também afirmam que, sobretudo na França, o termo *civilisation,* seu conceito e seus partidários sofreram várias críticas por que a palavra estava associada ora à Revolução Francesa, (por causa do sufixo - *ation*, indicando ação), ora à Restauração, ou ainda à Revolução Industrial. Particularmente, a Revolução Industrial, com suas máquinas e a construção de ferrovias, favoreceu o surgimento de um proletariado industrial. Por esse motivo, Benjamin Constant e Saint-Simon, dentre outros pensadores do início do século XIX, criticaram mais severamente o termo por ser marcante na sociedade cheia de problemas sociais, desencadeados pela ideia de *civilisation*.

A burguesia no poder assumiu, então, uma aventura colonialista e a palavra *civilisation* passou a estar ligada ao desenvolvimento capitalista. Jules Ferry (1832-1893), fundador da escola primária gratuita, obrigatória e laica, foi um dos principais símbolos da conquista colonialista. Em fins do século XIX, período da terceira República, países como Níger, Congo, Tunísia e Tonkin receberam a ofensiva presença militar francesa. A justificativa ideológica "missionária" dessa presença talvez desestimulasse o seu objetivo primeiro, que era o econômico. Para J. Ferry, os franceses possuíam a "*mission éducatrice et civilisatrice qui appartient à la race supérieure*" (DE CARLO, *op.cit*, p. 19). Os pensadores, enciclopedistas e filósofos, ainda no século XVIII, acreditavam-se portadores de uma missão de guiar as outras populações (as não civilizadas) pelos caminhos do progresso e do desenvolvimento. Ideia difundida nos hinos patrióticos, cantados nas festas nacionais.

É dentro desse contexto que o ensino da língua passa a estar associado ao ensino da cultura, sinônimo, em princípio, natural de civilização. A "missão educadora" não se limitou em apenas divulgar a cultura (de um povo civilizado), fazia-se necessária uma política cultural e linguística para legitimar o valor da língua e da cultura. Ressalte-se que

sempre parece ter havido, na França, certa identidade entre cultura e língua. Du Bellay, em sua obra: *Défense et Illustration de la langue française* propõe uma defesa à língua francesa, contra os seus acusadores. O poeta via na língua uma pureza que não deveria ser contaminada por manifestações populares, a língua deveria ser expressão da poesia gloriosa e nacional. Para esse autor e para outros da conhecida *Pléiade*, « la langue française ne doit plus être reléguée dans les genres populaires tels que rondeaux, ballades, virelais ou chansons, elle a les moyens d'exprimer une poésie nationale aussi glorieuse et immortelle que celle des Anciens » (*apud.* DE CARLO, 1998, p.21).

Ao escrever um documento sobre o assunto, Diderot ratifica que dentre todas as línguas, a francesa é a mais pura, a mais exata, a mais honorável e, portanto, a mais adequada para a filosofia e para o espírito. O filósofo afirma ainda: « la langue française est celle que a retenu moins de ces négligences que j'appellerais volontiers la balbutie des premières âges » (Diderot, 1751/ 1965, p. 546). Toda essa virtude da língua foi desenvolvida por A. Rivarol, para quem a língua francesa tem um lugar de destaque por que é além de tudo, uma língua completa:

> Le français nomme d'abord le sujet de la phrase, ensuite le verbe qui est l'action et enfin l'objet de cette action: voilà la logique naturelle à tous les hommes. [...] Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était toute raison ; [...] c'est en vain que les passions [...] nous sollicitent de suivre l'ordre des sensations: la syntaxique française est incorruptible. C'est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue. Ce qui n'est pas clair n'est pas français (RIVAROL, 1784/ 1964, p. 89-90).

Com a intenção de divulgar, (leia-se impor) para além do território francês essa língua tão perfeitamente clara e virtuosa, os responsáveis pelo seu tratamento, pureza e manutenção tiveram que empreender grandes esforços para fazer da língua francesa o que de fato queriam que ela fosse: uma língua universal, uma vez que a sua estrutura e sonoridade pareciam estar muito além da beleza que, para os filósofos, lhe era peculiar. A divulgação foi feita seguindo-se uma sistemática destruição das línguas regionais como o patuá, bem como das línguas estrangeiras, nos países onde a França se instalara com a sua "missão educadora". Dentre os principais esforços, pode-se destacar um grande projeto orçamentário para instituir o ensino primário obrigatório de 6 a 13

anos; empreendimento que foi dirigido por J. Ferry. Assim, centenas de escolas públicas foram construídas na França, professores recrutados conquistaram o prestígio de funcionários públicos (do Governo Francês) e também a função de centrar toda a formação do aluno no patriotismo, pela via do ensino da língua francesa; pois, apesar de todos os esforços, ainda era uma língua das minorias (TOUTAIN e LABRUNE, 1986).

Em alguns países como a Tunísia, a aceitação da nova língua não foi tão simples quanto imaginavam os líderes da ocupação. Em 1881, período do protetorado francês, o sistema escolar tunisiano garantia o ensino tradicional em árabe, paralelo a um ensino mais moderno que poderia ser assegurado ou pelo francês ou pelo italiano, dependendo apenas da escolha do aluno. Os franceses, evidentemente, colocaram-se contra o bilinguismo por acreditarem que a língua francesa era o caminho mais eficaz de garantir à França o crédito necessário que precisavam para se aproximar das populações autóctones.

Os franceses percebem então a necessidade de sistematizar o ensino do francês fora da França e assim, surgiu a associação Aliança Francesa, em 24 de janeiro de 1884 com o propósito de garantir a propagação da língua pura e cheia de virtudes em todos os continentes da terra. Em discurso comemorativo pelos cem anos da instituição, Bruézière[1] mostra que, mesmo um século após o período áureo do colonialismo, ainda havia um cuidado em se preservar a figura de um povo patriota e preocupado com o seu desenvolvimento e com a sua imagem fora do seu território.

> L'œuvre de l'Alliance Française se présente comme une œuvre patriotique, au double sens que le mot comporte alors historiquement. Il s'agit d'abord de rendre à la France son image de marque internationale, cruellement obérée par la défaite de Sedan [...]. Il faut ensuite, et par compensation, étendre l'influence française dans les territoires d'outre mer et plus spécialement dans le bassin méditerranéen [...]. Ainsi sera réparé un désastre et relancé l'impulsion française (BRUÉZIÈRE, 1957, p.III).

A língua francesa apresenta-se, então, como uma forma de transmitir uma ideologia. Ensiná-la tornou-se sinônimo de promoção da

[1] Directeur de l'école pratique de l'Alliance Française na época (tipo de diretor administrativo) e co-autor do quarto volume do *Cours de Langue et Civilisation Françaises*.

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

imagem de um país moderno e os professores das Alianças Francesas em todo o mundo tinham o dever cívico de apresentar toda a riqueza dessa língua dos filósofos e dos maiores pensadores da história da humanidade. Dessa maneira, a língua francesa passou a ter o seu caráter ligado a uma norma fixa, não aceitando nos seus registros oficiais termos que não representassem a língua tal como era concebida, refutando por exemplo, as expressões figuradas. A Aliança Francesa, então, assume o papel de maior centro difusor da língua francesa no mundo, com a preocupação de zelar por ela, divulgar os grandes nomes do país e, sobretudo, apresentar ao restante do mundo um povo de cultura/ civilização elevada.

Todo o cuidado com o ensino da língua resulta, inevitavelmente, em cuidado ainda maior com o ensino da literatura pelo fato de elas estarem relacionadas e, também, por que a literatura era considerada como a essência da língua e da cultura francesa. Um pensamento tradicional sobre o ensino da literatura francesa mostra que a cultura e a língua francesa eram ensinadas pela sua excelência, como uma forma de se fazer conhecer os monumentos da tradição, as instituições e ainda mais as obras-primas artísticas e literárias do país.

O melhor exemplo que confirma esse pensamento é o Cours de langue et civilisation françaises, mais conhecido como Mauger[2], um manual de ensino de língua e civilização francesas dos anos de mil novecentos e cinquenta. Esse método era composto por quatro volumes, sendo os três primeiros direcionados ao ensino da língua, correspondendo aos níveis: iniciante, médio e avançado. O último volume era totalmente dedicado à literatura como um prêmio àqueles que ou por dedicação, ou por grandes esforços conseguiam galgar o grau mais elevado na aprendizagem da língua francesa e, por isso, podiam receber a merecida coroação. O quarto volume do Mauger: La France et ses écrivains trazia o subtítulo Textes littéraires, apresentando uma visão panorâmica da literatura francesa. No seu prefácio, M. Blancpain[3] explica:

> Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et des élites étrangères étudient le français [...] C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une

[2] Nome do autor único dos três primeiros volumes do método era também Diretor Honorário da escola Prática da Aliança Francesa: Gaston Mauger.
[3] Secretário Geral da Aliança Francesa, na época.

> littérature splendide et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert (BLANCPAIN, 1953, p. VI).

Percebe-se que o pensamento da bela língua com a missão de fazer os povos menos civilizados conhecerem uma cultura superior parece não ter ficado nos séculos passados. Nota-se, então, ainda uma vez o ensino do francês associado às elites que conheciam essa língua através de uma literatura esplêndida e também por que queriam ter em suas mãos a "chave de ouro" do conhecimento e da cultura, inerentes ao francês. O Mauger representa a fase de ouro do ensino da cultura/ literatura francesa na França e no mundo.

Não foram poucas as críticas a esse manual nos seus últimos anos de sobrevida nas salas de aula, em especial, porque já se falava de um ensino de literatura voltado para outras questões que envolvem a própria instância literária e não somente como forma de se conhecer a cultura de um povo. Entretanto, as palavras de Peytard (1982, p.92) a respeito do Mauger talvez resumam de modo bastante eficaz o papel desse método para o ensino de literatura, diz o especialista: « Elle [o método Mauger] n'est qu'un témoin des difficultés ou des obstacles sur lesquels vient buter l'effort de l'enseignement de littérature française ». Peytard acredita também que a principal importância do livro está no fato de ele ter feito um trabalho de divulgação da literatura francesa, pois ensinar literatura é, seguramente, uma das atividades que mais demandam do professor esforço e dedicação.

3 Metodologias de Ensino do FLM (Francês Língua Materna) e do FLE (Francês Língua Estrangeira)

O ensino sistematizado de línguas estrangeiras percorreu uma longa caminhada até os nossos dias. Várias metodologias estabeleceram as bases para esse tipo de ensino; com o passar dos tempos e diante das necessidades apresentadas por professores, alunos e até por questões ideológicas, umas metodologias foram dando espaço a outras que correspondiam melhor aos interesses em questão. Assim, houve na França, desde o século XVIII um número razoável de metodologias que

objetivaram estimular e sistematizar o ensino do francês enquanto língua materna e, por conseguinte, como língua estrangeira. Apresentaremos algumas destas, com o propósito de destacar nesse contexto, a evolução do ensino de literatura no ensino do FLE.

A Metodologia Tradicional (MT) foi a primeira estabelecida na França e bastante utilizada no sistema escolar nos séculos XVIII e XIX; visava em um primeiro lugar ao ensino de grego e do latim. Em um segundo momento, a MT passou a ser amplamente usada no ensino de línguas estrangeiras, tendo como objetivo principal a leitura e a tradução de textos da literatura clássica; desse modo, a competência oral e a escrita ficavam relegadas a um segundo plano. O trabalho era desenvolvido a partir de exercícios de tradução e memorização de frases como técnica para a aprendizagem; os textos eram escolhidos pelos professores, de forma subjetiva. Segundo Puren, (1988) a orientação da Educação Nacional, de dezoito de setembro de mil oitocentos e quarenta, para o ensino da língua nos Liceus da época era que o primeiro ano fosse totalmente dedicado à gramática; o segundo, deveria ser voltado para a tradução temática dos clássicos gregos e latinos; e, o último ano teria um caráter particularmente literário.

> La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. [...] Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés.
> [...] Dans la seconde année [...] les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement.
> [...] Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire (PUREN, 1988, p.50-51)

Nota-se, então, que na França, desde mil oitocentos e quarenta, a literatura já se apresentava aos olhos dos órgãos regimentais em educação como algo que deve ser oferecido àqueles que já possuem um considerável conhecimento na língua. Tal pensamento parece se perpetuar ainda hoje, constituindo-se em tema de constantes discussões entre os especialistas no ensino de língua e de literatura. A partir do final do século XIX, os franceses perceberam a necessidade de uma língua voltada para a

comunicação, a fim de contribuir com as trocas econômicas, políticas, culturais e turísticas que naquele momento estavam em uma escala de constante crescimento; e, então a MT perde forças, dando espaço para um novo pensamento.

Segundo Puren (1988), a primeira metodologia considerada específica ao ensino de línguas foi a Metodologia Direta (MD), pois constituía-se em uma aprendizagem natural, isto é, fundada na aquisição da língua materna pela criança. O professor passava todo o conteúdo em LE, sem nunca traduzir para LM, como se fosse possível para o aluno desenvolver todo o seu raciocínio na língua que estava em vias de aprender. Na MD também a prioridade era para a oralidade, a escrita era muito pouco explorada. Toda a insistência no oral e até um tanto de intolerância para com o uso da LM estimulou o fim dessa metodologia de ensino na França.

Uma nova metodologia começou a apresentar as suas vantagens em mil novecentos e sessenta e nove, momento em que se assiste o largo uso de novos 'apoios pedagógicos'. A Metodologia Áudio-Oral (MAO) nasce após a Segunda Guerra, com a necessidade que o exército americano percebeu de se aprender outra língua para fins ligados às relações internacionais. A MAO reúne a psicologia behaviorista e do estruturalismo linguístico. Percebe-se uma influência da linguística sobre a didática de FLE e então a expressão "linguística aplicada" passou a ser sinônimo de "pedagogia das línguas". O principal objetivo era a comunicação em língua estrangeira, visava-se à língua do cotidiano, sem que os sentidos tivessem grande importância e a semântica da língua estrangeira sequer era considerada no processo.

Observando-se que todas as metodologias até aquele momento priorizavam a competência oral, preterindo as outras competências que devem ser desenvolvidas na aprendizagem de uma língua, surgiu a Metodologia Situacional Inglesa (MSI) com o propósito de formar bases teórico-científicas para a abordagem do oral em aulas de línguas. Nesse momento, o vocabulário passou a ter mais importância, na medida em que era associado às imagens utilizadas em aula, passando-se, com essa perspectiva, a se considerar com mais vigor o aspecto visual nesse processo.

Depois da segunda Grande Guerra, a língua inglesa tornou-se cada vez mais a língua dos negócios internacionais, a França, então, percebeu que precisa reaver o seu prestígio junto às relações exteriores, numa espécie de "luta" contra o inglês. Consequentemente, o Ministério

da Educação Nacional lançou as bases para a concepção do Francês Elementar, que ficou conhecido mais tarde como Francês Fundamental. Começou-se, então, a elaborar as primeiras formulações teóricas sobre o método SGAV (structo-globale audio-visuelle). Entre mil novecentos e sessenta e nove e mil novecentos e setenta, foi o Método Áudio-Visual (MAV) que ocupou maior espaço nas salas de aula na França, estimulando o nascimento do primeiro curso de FLE, em mil novecentos e sessenta e dois: *Voix et images de France*.

Para Puren (1988), o MAV é considerado um método coerente, pois associa conjuntamente som e imagem. É ainda Puren (*op.cit.*) quem garante que o MAV é a metodologia que melhor sintetiza as antigas metodologias de ensino, por isso ela é original. Para ele, todas as fórmulas presentes na metodologia direta estavam na MAV. É bem verdade que nela, as quatro competências necessárias para o aprendizado de uma língua eram bem marcantes; no entanto, as prioridades eram dadas à expressão oral e à expressão escrita. A metodologia áudio-visual, entretanto, começou a entrar em declínio no final dos anos de sessenta, pois os aspectos que favoreceram o seu sucesso, - o pouco esforço por parte do aprendiz, por exemplo-, agora pareciam apresentar sinais fraqueza dando espaço à outra metodologia: a Abordagem Comunicativa que estava centrada em teorias linguísticas e psicológicas.

A Abordagem Comunicativa (AC) teve seus anos dourados em princípios dos anos setenta, como uma reação ao MAO e ao MAV, por isso foi chamada de abordagem e não mais de metodologia como as anteriores. Outro fator de destaque era o fato de que seus criadores não a viam como uma sólida metodologia, sendo, por isso, bastante criticada. Dentro dessa perspectiva, as quatro habilidades poderiam ser desenvolvidas dependendo das necessidades de cada aluno, uma vez que a língua é vista como instrumento de interação social e de comunicação. A Abordagem Comunicativa não entrou em declínio por causa de seus princípios teóricos ou por ter surgido uma nova metodologia para o ensino de LEs, mas pelo fato de haver entre os novos professores uma tendência de recusa a todas essas metodologias.

Hoje, a evolução das metodologias de ensino de FLE trouxe para o mercado uma infinidade de métodos/ manuais para serem usados nas salas de aula. Mas, esse excesso de opções além de estimular o debate sobre o seu uso, também parece ter provocado uma natural rejeição ao que se acredita ser imposição de uma metodologia de trabalho; pois, a atividade do professor, em sala de aula, constitui-se em um processo que

depende de cada situação de aprendizagem. Alguns professores da nova geração, por vezes, recusam-se a seguir, fielmente, as propostas dos autores dos manuais, por isso estão sempre recorrendo a outros materiais já publicados disponíveis no mercado, formando assim um método próprio e adequado a sua realidade, desenvolvendo uma estratégia particular para o ensino. Essa é uma das tentativas de atender aos anseios e às carências do aluno, sendo uma forma de trabalho bem vista pelos especialistas.

O que é interessante de se observar em todo esse percurso de evolução de metodologias para o ensino do FLE ou do FLM é que em nenhum desses momentos o texto literário apresentou-se como um instrumento que favorecesse a aprendizagem da língua, trabalhando-se na sua abordagem, em paralelo, os elementos peculiares à literatura. Os textos da literatura aparecem na Metodologia Tradicional como algo bastante inacessível para o aprendiz da LM, visto que a literatura só deveria ser oferecida aos alunos dos Liceus, (alunos quase adultos) que já estivessem cursando o terceiro ano, quando já tinham domínio da língua e prontos, portanto, para a leitura literária.

Com o passar dos anos, não houve uma mudança que pudesse ser considerada substancial, pois a maioria das metodologias esteve voltada para a oralidade, objetivando a comunicação e/ ou uma boa pronúncia, com uma intensiva repetição de palavras fora de um contexto específico. Nota-se nesse trajeto uma total ausência de exercícios de leitura, atividade complexa e plural (e que é um meio especial para se chegar aos sentidos da língua seja ela estrangeira ou materna). Desse modo, observa-se que a leitura literária não teve lugar no percurso histórico da evolução das metodologias que promoveram o ensino do FLE pelo mundo.

4 Consequências de uma abordagem indissociada entre língua e literatura em contexto exolingue

A preocupação com o ensino de língua data do século XVIII, mas a sua concepção nos manuais é mais recente, datando da década de cinquenta do século XX. Todavia, embora bastante recente, a evolução aconteceu com uma velocidade significativa, promovendo, atualmente, um intenso debate em torno desses manuais e/ ou métodos utilizados para o ensino do FLE. Especialistas em didática, professores e alunos tentam

encontrar um método único que atenda às suas necessidades e anseios; enfim, um modo universal onde todos encontrem um ponto que lhes seja comum. Nessa busca pelo ideal, uma idéia já é ponto de convergência: não há manual perfeito (PINHEIRO-MARIZ, 2008).

Os manuais ou métodos de ensino de FLE, de um modo geral, apresentam os textos literários como meio de acesso ou apenas como forma de se observar a cultura estrangeira. Fato que reflete ainda hoje certo cuidado em representar a imagem do povo fora do país em que vive. No geral, os textos literários aparecem como pretexto para se trabalhar questões lexicais ou sintáxicas, sem uma preocupação maior com as instâncias do próprio texto, como a sua literariedade; e, por consequência natural, os elementos inerentes ao texto não são trabalhados em uma perspectiva de pluralidade e complexidade de sentidos.

Os anos de mil novecentos e cinquenta marcaram um período no qual a evolução do estatuto do texto literário nos manuais de ensino do FLE é notável; sobretudo, com o desenvolvimento dos métodos audiovisuais, embora ainda houvesse grande enfoque sobre a língua oral. Ao lado do já conhecido Mauger, outros manuais de FLE, também apresentam um quarto volume dedicado à literatura, confirmando uma espécie de coroação como resultado da aprendizagem.

O manual *La France et ses écrivains* não indica nenhuma preocupação direta com a divulgação da literatura de expressão francesa, mesmo reconhecendo a sua existência. Para Gaston Mauger e M. Bruézière, seus autores, a França ocupa o primeiro lugar quando se trata de literatura; para eles, a sua riqueza é incomparável. Na advertência da edição, os autores recorrem ao escritor Vercors, representante da Resistência Francesa nos anos de mil novecentos e quarenta; pois, em sua novela Le silence de la mer , uma personagem, o oficial alemão conversa com seus anfitriões franceses, a respeito das literaturas nacionais, valorizando o quantitativo e ressaltando o qualitativo dessa literatura.

> Les anglais... on pense aussitôt: Shakespeare. Les Italiens : Dante. L'Espagne : Cervantès. Et nous tout de suite: Goethe. Après, il faut chercher. Mais si on dit : et la France ? Alors, qui surgit à l'instant ? Molière ? Racine? Hugo? Voltaire? Rabelais? ou quel autre? Ils se pressent, ils sont comme une foule à l'entrée d'un théâtre, on ne sait pas qui faire entrer d'abord (VERCORS, 1951, p. 28).

Não estaria o oficial alemão mostrando seu agradecimento àqueles que o recebiam e o protegiam dentro de um contexto de guerra? De fato, a riqueza da literatura francesa é plural, entretanto, esse "fato ficcional" não deveria ser utilizado com essa finalidade, uma vez que se encontra fora do seu contexto. Enquanto o Mauger bleu apresenta uma visão panorâmica da literatura, centrada no escritor, - visto ser este o retrato do seu país-, nos anos de mil novecentos e setenta, o método La France en directe (1969) centra seu objetivo nos textos, configurando uma clara influência do estruturalismo. Algo que é interessante observar é que o Le Français et la vie (1971) mostra um cuidado em apresentar uma França moderna e assim, volta a centrar sua visão sobre os escritores, agora os contemporâneos e, então, deixa de ser Mauger bleu passando a ser Mauger rouge.

O novo Mauger dedica todo um capítulo aos autores francófonos, incluindo-se nesse grupo Apollinaire, devendo-se ao fato de ele ter nascido na Itália; pois, como se sabe, Apollinaire é reconhecidamente um dos maiores poetas franceses do século XX. Nesse manual, há uma evidente preocupação em dar abertura para a francofonia, talvez pela negligência do antigo Mauger que mesmo reconhecendo a importância dessa literatura, ratifica o mérito da literatura puramente francesa:

> C'est avec grand plaisir que nous aurions présenté dans ce livre quelques-uns des poètes et prosateurs qui honorent aujourd'hui la langue française en Belgique, en Suisse, au Canada, dans l'île Maurice, dans la République haïtienne. Il y a là de grands noms et de grands œuvres. Mais notre ouvrage étant consacré à la France et à ses écrivains, nous aurions eu scrupule à paraître annexer des auteurs qui doivent le meilleur de leur talent à eux-mêmes et au pays qui les a vus naître. (MAUGER, 1959, p. VI)

O tratamento dado ao texto da literatura nos manuais de FLE tem sido constante preocupação por parte dos especialistas. Pelfrêne e Sctrick, (1982), fazem um levantamento sobre a presença do texto literário em manuais mais utilizados no início da década de mil novecentos e oitenta, pois acreditam que uma das melhores formas de abordar a questão é conhecendo o contexto da sala de aula. Os autores concluíram que na maioria das vezes, o objetivo era o mesmo: melhorar vocabulário, aprender gramática e estimular a oralidade.

Assim, apresentaremos alguns dados baseados em uma análise minuciosa dos três primeiros manuais mais trabalhados em classes de FLE até a década de mil novecentos e setenta; pois, consideramos relevante observar como os textos literários foram, em um primeiro momento, trabalhados em sala de aula, confirmando toda a tradição do ensino da língua "pura e bela" e repercutindo atualmente no ensino em algumas universidades brasileiras (PINHEIRO-MARIZ e ISHIHARA, 2007).

4.1 A presença do texto literário nos primeiros três manuais para o ensino do FLE

O primeiro volume do Cours de Langue et Civilisation Française (CLCF) apresenta quinze textos literários, entre poemas e canções tradicionais, mas sem indicações metodológicas para abordagem. Já o segundo, traz sessenta textos literários para a sala de aula: ensaios, poemas, fragmentos romanescos e dramáticos; o que representa um largo avanço com relação à presença da literatura no manual. Contudo, os textos seriam, na realidade, somente um tipo de pretexto para aperfeiçoar e acrescentar o vocabulário e também para classificar a dificuldade (progressiva) da gramática. O terceiro volume apresenta oito textos a mais que seu precedente, com a diferença que desse total, dez textos foram adaptados pelo autor do manual. Nesse volume, além da abordagem comunicativa, comum aos métodos da época, havia uma preocupação com a progressão gramatical, por isso os textos literários eram usados prioritariamente com essa finalidade. O comentário literário, a partir de temas presentes nos textos, era abordado como objetivo secundário.

O quarto volume traz mais de duzentos textos literários para a sala de aula. Trata-se de uma espécie de antologia de escritores franceses e não de um material pedagógico para se abordar a literatura em aula de FLE, os exercícios são propostos no sentido de trabalhar a retórica a partir da literatura. Esse volume que se propõe a estudar a literatura francesa como uma singular forma de enriquecimento cultural, através de seus escritores, oferece uma coletânea de textos poéticos, romanescos, dramáticos e ensaios filosóficos e históricos. Isso reafirma a ideia primeira de levar o aprendiz de outro país a ter contato com a cultura e a "civilização" do povo francês.

No manual France en Direct (FED) parece haver uma preocupação em preparar o aluno para a leitura dos textos literários. No

seu primeiro volume há vinte textos literários divididos igualitariamente entre poemas e canções. Os objetivos são mais claros, há exercícios de fonética e de leitura comprovando o interesse por uma "boa leitura" dos textos da literatura. Semelhantemente ao primeiro, o segundo volume apresenta apenas poemas e canções. Da mesma maneira que no volume anterior, a sua finalidade é voltada para o oral; mas, surge um cuidado especial com a identificação visual e ainda uma diferença, a que neste tomo o texto literário deixa de ser apenas para a apreciação do professor; os referidos textos são acompanhados de questões relativas ao léxico.

O terceiro volume do FED traz, entre poesias, canções, excertos de romances, de peças teatrais e de narrativas, mais de setenta textos, dos quais cinco são adaptações. A metodologia tem nuances diferentes das anteriores, pois propõe exercícios complementares como leitura silenciosa e expressiva, resumo e discussão, favorecendo uma série de exercícios de estilo e traz ainda, a exemplo dos anteriores, uma revisão gramatical; e, para explorar a oralidade, sugere debates em torno dos temas tratados nos textos.

O quarto volume: *Textes littéraires* apresenta uma centena de textos literários, a exemplo do precedente, uma diferença é que nesse volume nenhum texto é adaptado e os trechos escolhidos são mais longos. Quanto à metodologia proposta, o foco ainda repousa, prioritariamente, sobre a competência oral com exercícios estimulando as discussões a respeito dos temas trabalhados em classe. Outra diferença que se deve distinguir em relação aos três anteriores é uma atenção maior a uma pedagogia estrutural, marcada com a presença de quadros semânticos e lexicais. Uma característica que deve ser destacada é que até por influência do estruturalismo houve um maior cuidado em se trabalhar os textos literários na perspectiva da análise linguística. "A fundamental importância desses textos está no fato de eles terem iniciado uma real pedagogia do texto literário" (NATUREL, 1995, p.19).

Como a finalidade do método era ensinar o francês como uma língua de comunicação, o Français et la vie, (FEV) um outro manual, não apresenta sequer um texto da literatura no seu primeiro volume. Em contrapartida, o segundo traz mais de trinta textos e o seu tratamento tomava como modelo os padrões estabelecidos pelo FED. O terceiro volume apresenta quarenta e oito textos dos mesmos gêneros do anterior; destes, o autor faz duas adaptações. A abordagem é diferente, pois estimula a discussão baseada não nos textos literários, mas nas situações

da "vida francesa" oferecidas nos diálogos. O quarto livro: *Pages d'auteurs contemporains* demonstra preocupação com a atualidade.

Nos anos de mil novecentos e setenta e oitenta, o texto literário não desaparece por completo dos métodos nem das salas de aula de FLE, entretanto, só aparece no terceiro volume dos métodos demonstrando, possivelmente, certa falta de interesse por esse tipo de documento. Quando aparece nos referidos manuais, o objetivo é ou falar de questões relativas à sociedade ou utilizá-lo em uma abordagem temática; assim, nota-se o seu "uso" como o de qualquer outro tipo de texto, não se enfatizando a sua literariedade.

Depois da marcante presença do Mauger que manifesta a literatura francesa como forma inigualável de se conhecer uma cultura superior, outros métodos começam a ser amplamente produzidos na França, com a constante preocupação de se mostrar a imagem do povo francês. O fato é que esse intenso cuidado em apresentar um povo culto e de uma "civilização" elevada por meio da literatura refletiu no ensino do francês enquanto língua estrangeira, como se a língua e a literatura fossem domínios tão distintos quanto imiscíveis.

É interessante observar que mesmo nos nossos dias, ainda se percebe o legado desses primeiros manuais, mesmo nos mais modernos. Os autores e as editoras abordam o texto literário ou de forma intensamente cuidadosa ao apresentar a obra literária aos jovens aprendizes, ou sob uma espécie de "fechar de olhos" diante da literatura, como se esse gênero inexistisse enquanto propiciador da aprendizagem. De um modo geral, não se considera a importância desse texto para uma espécie de letramento do principiante na aprendizagem da língua.

Tais aspectos devem ser levados em conta durante a formação do futuro professor para que ele tenha condições de criar uma metodologia de trabalho na qual possa lidar de modo diferente com essa situação estabelecida por um percurso histórico no ensino do FLE. É importante também que esse futuro professor não veja o texto literário como algo de difícil compreensão, impondo-se como empecilho para a sensibilização e/ou letramento à obra literária em língua estrangeira.

5 Algumas conclusões

Nessa visão diacrônica, o nosso principal objetivo foi resgatar o valor histórico do ensino da língua francesa no mundo, considerando-se

que toda essa trajetória é marcada por um ponto de vista que apresenta a literatura como um texto para iniciados tanto na língua e, em especial, na própria linguagem literária; sendo, portanto, um documento autêntico de difícil acesso ao aprendiz principiante e nos estudos dessa língua estrangeira.

A presente pesquisa de cunho qualitativo também apresentou uma análise descritiva, confirmando que por muitos anos houve uma verdadeira separação entre língua e literatura. Diversas são as razões para essa separação; dentre as principais questões, destaque-se o fato de que desde os primórdios da sistematização do ensino da língua francesa, houve continuamente uma inquietação em se oferecer a literatura para alunos com sólidos conhecimentos da língua. Outro fator que marcou essa separação foi a associação da imagem do povo francês à cultura e ao refinamento. Tais características que podiam ser vistas através da literatura, "a língua, na sua melhor manifestação", podendo ainda se confirmar como uma forma explícita de cultura de um povo "civilizado".

Assim, as metodologias que surgiram com o propósito de sistematizar esse ensino só corroboraram a situação, afastando, sucessivamente, o ensino da literatura em língua estrangeira francesa do ensino da própria língua francesa. Tal atitude repercutiu na elaboração de manuais para o ensino da língua francesa no Brasil, assim como em todo o mundo. Como implicação, os manuais para o ensino da literatura francesa em contexto *exolingue*, passaram a ter apenas estudos voltados para a cultura do estrangeiro, sem uma maior preocupação com a obra literária na sua essência de literariedade e polissemia.

O nosso intento, ao apresentar os resultados desta pesquisa, é também levar o futuro professor a repensar os seus procedimentos diante desse fato, bem como conduzir o jovem aprendiz da língua francesa a refletir sobre os seus objetivos na aprendizagem desse idioma. Reafirmamos que a sensibilização e/ ou letramento a esse gênero textual é relevante enquanto motivador da aprendizagem, uma vez que a linguagem literária é ímpar como descortinadora de novos horizontes na vida do seu leitor.

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

Referências

ARGAUD, M ; MARIN, B ; NEVEU, P. *De vive voix*. Paris : Hachette, 1975.

_____. *Voix et images de la France*. Paris : Hachette, 1975.

BRUÉZIÈRE, M. ; MAUGER, G. *Cours de Langue et Civilisation Française 4*. Paris: Hachette, 1957.

CAPELLE, J. ; CAPELLE, G. *La France en directe 1*. Paris: Hachette, 1969.

_____. *La France en directe 2*. Paris: Hachette, 1970.

CAPELLE, J. et al. *La France en directe 3*. Paris: Hachette, 1971.

_____. *La France en directe 4*. Paris: Hachette, 1972.

COLLECTION LITTÉRAIRE LAGARDE ET MICHARD. Paris : Bordas, 1988. v.1-6.

DIDEROT, D. *Lettre sur les sourds et les muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent.* Genève: Dros, 1965.

DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris: CLÉ International, 1998.

MAUGER, G. *Cours de Langue et Civilisation Française 1*. Paris: Hachette, 1953.

_____. *Cours de Langue et Civilisation Française 2*. Paris: Hachette, 1955.

_____. *Cours de Langue et Civilisation Française 3*. Paris: Hachette, 1956.

MAUGER, G. ; BRUÉZIÈRE, M. *Le Français et la Vie 1*. Paris: Hachette, 1971.

_____. *Le Français et la Vie 2*. Paris: Hachette, 1972.

_____. *Le Français et la Vie 3*. Paris: Hachette, 1974.

_____. *Le Français et la Vie 4*. Paris: Hachette, 1976.

NATUREL, M. *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*. Paris: Clé International, 1995.

PINHEIRO-MARIZ, J.; ISHIHARA, T. L'enseignement de la littérature en classe de FLE dans un contexte exolingue. *Letra Viva* (UFPB), João Pessoa. v. Ed esp, p. 73-84, 2007.

PINHEIRO-MARIZ, J. O Tratamento do Texto Literário nos Manuais para o Ensino de Francês Língua /literatura Estrangeira. *Ariús* : Revista de Ciências Humanas e artes (UFCG), Campina Grande. v. 14, p. 95-102, 2008.

PELFRÊNE, A. ; SCTRICK, R. Méthodes de langue et textes littéraires; Une dimension négligée: l'approche sémiotique. In : PEYTARD, J. (org.) *Littérature et classe de langue*. Paris : Didier, p.35-58, 1982.

PEYTARD, J. *Littérature et classe de langue*. Paris: Didier, 1982.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLÉ International, 1988.

RIVAROL, A. *De l'universalité de la langue française*. Paris: Bailly et Dessenne, 1964.

TOUTAIN, G.; LABRUNE, P. *L'histoire de France*. Paris : Nathan, 1986.

VERCORS. *Le silence de la mer*. Paris : Albin Michel, 1951/ 1994

RECURSOS DO *LIVE MOCHA*: FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA WEB*

Júlio César Araújo**
Rebeca Sales Pereira***

Resumo: Nossa pesquisa realiza uma análise dos recursos hipertextuais oferecidos pelo programa *Live Mocha* (doravante LM), como ferramenta auxiliadora no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para obtenção dos dados, foi feita uma descrição dos recursos do programa, ressaltando suas múltiplas funcionalidades. Além disso, foi aplicado um questionário composto por dez questões a vinte usuários de diversas nacionalidades e tempo de participação nos cursos do LM, com o objetivo de apresentar as dificuldades e os benefícios de estudar nesse novo meio virtual de aprendizagem e de lidar com os recursos que o compõem. Os dados revelaram a considerável importância dos recursos disponibilizados pelo LM como auxiliar na aprendizagem de idiomas, embora ainda apresente algumas lacunas a serem preenchidas.
Palavras-chave: Línguas estrangeiras, Ambientes virtuais, Live Mocha.

Abstract: Our investigation carries out an analysis of hypertextual resources offered by the program Live Mocha (from now on LM) as an auxiliary tool for the teaching-learning of foreign languages. For data gathering, a detailed description of resources of the studied program was made, emphasizing its multiple functionalities. Besides, a questionnaire composed of ten questions was applied to twenty program users, from several nationalities and different length of time of participation in the LM courses, aiming at identifying difficulties and benefits of studying in this new virtual learning environment, as well as aiming at dealing with the resources that compose it. The data revealed a considerable importance of LM resources as assistance to learn languages, although it still shows some gaps to be filled.
Keywords: Foreign languages, Virtual environments, Live Mocha.

---

* Versão modificada de um trabalho apresentado na forma de comunicação oral no III Encontro Nacional sobre Hipertexto, realizado no CEFET-MG, Belo Horizonte, 2009. O artigo está ligado a um projeto maior intitulado "Práticas de linguagens na web: links entre gêneros, letramentos, hipermodalidade e convergências de mídias (Etapa I)", em andamento no grupo de pesquisa Hiperged, vinculado ao PPGL da UFC.
** Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. Coordenador do grupo de pesquisa HIPERGED.
*** Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista de Iniciação à Docência, atuando como monitora da disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Membro do grupo de pesquisa Hiperged, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

1 O ambiente virtual: suporte de informação, entretenimento, cultura e ensino

Era comum durante o século XIX que os jovens intelectuais se reunissem em cafés para discutir temas relacionados aos diversos âmbitos da vida social, como a política, a arte, a Literatura, o Estado, e até mesmo falar sobre frivolidades. Muitas vezes, eram desses cafés que sairiam grandes intelectuais de todas as áreas e onde nasceriam os primeiros traços de um novo estilo literário, artístico ou mesmo de vivência da época. No Brasil, por exemplo, foi nas mesas do famoso Café Java, na Praça do Ferreira, da cidade de Fortaleza-CE, que nasceu o movimento de cunho intelectual denominado Padaria Espiritual[1], uma das maiores agremiações literárias do estado cearense.

Hoje em dia, este hábito não é tão corriqueiro nos centros das grandes cidades e a discussão intelectual está basicamente restrita ao espaço acadêmico. Os jovens contemporâneos reúnem-se, não mais em tais cafés, e sim, em comunidades virtuais, onde podem interagir com várias pessoas ao mesmo tempo, trocar idéias, realizar muitas tarefas e experiências livremente; rompendo, assim, muitas barreiras no que diz respeito à comunicação.

Apesar da relutância inicial de alguns profissionais da educação em relação à internet (Marques *et alli* (1995), o educador de hoje percebe que, em vez de se posicionar contra essa nova forma de ver o mundo, ele pode adaptar os interesses de ensino-aprendizagem ao sistema virtual e conceber uma nova forma de compartilhar o conhecimento. A partir daí, surgem programas virtuais voltados para diversas áreas do ensino, conhecidos como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), e também a modalidade de ensino a distância (EaD), onde o aluno realiza tarefas por computador e mantêm apenas um contato virtual com o professor, em um sistema de tutoria, ou até mesmo em uma modalidade semipresencial, quando o encontro dos dois ocorre algumas vezes durante o curso (cf. SILVA, 2008; PEREIRA, 2009; LIMA, 2009).

Nessa mesma linha de ambientes virtuais atrelados ao ensino, é criado o programa online *Live Mocha*[2], doravante LM. Um *site* gratuito, em sua fase inicial, denominada fase *Beta*, que disponibiliza diversos

[1] Desta agremiação participaram intelectuais como Antônio Sales (fundador), Rodolfo Teófilo, Juvenal Galeno, Adolfo Caminha, Henrique Jorge, dentre outros.
[2] O site pode ser acessado no endereço: www.livemocha.com

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

recursos interativos como auxiliadores da aprendizagem de línguas estrangeiras e proporciona o contato virtual com nativos. Com a adequação do ensino aos adventos tecnológicos, os encontros de estudantes são transportados dos cafés das praças de grandes cidades ao ambiente virtual, e nada melhor do que continuar discutindo sobre a cultura, enquanto se aprecia um bom café mocha no conforto de sua casa.

Em nossa investigação, abordaremos especificamente o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelo recente programa denominado *Live Mocha*, e buscaremos através da análise de seus recursos hipertextuais e da opinião de alguns de seus usuários, tecer considerações sobre as contribuições do referido programa na aprendizagem de idiomas, bem como, revelar possíveis lacunas não preenchidas por ele.

2 "Live Mocha: um jeito social de aprender um idioma"

A rede de relacionamentos *Live Mocha* foi idealizada pelo indiano Shirish Nadkarni[3], executivo de sucesso, na intenção de auxiliar os filhos a adquirir fluidez no idioma espanhol. A partir dessa idéia, criou juntamente com companheiros de trabalho, alguns da companhia de informática *MSN,* o programa de aprendizagem de idiomas que foi se expandindo com muito estudo e colaboração de usuários e sócios, reunindo hoje milhares de usuários registrados de diversas nacionalidades, um número que cresce consideravelmente todos os dias.

Esse novo portal de idiomas oferece ferramentas didáticas de forma divertida, o que passa ao usuário a ideia de ser um entretenimento e que o atrai justamente pelo fato de proporcionar algo bem mais interativo e interessante que as aulas presenciais de línguas que, geralmente, são ministradas tendo o livro didático como principal recurso e sendo apresentadas de maneira expositiva.

A comunidade de relacionamentos e aprendizagem LM proporciona o acesso direto dos usuários com nativos da língua que se está aprendendo. O programa dispõe de vários idiomas que podem ser aprendidos ao mesmo tempo, como o chinês (mandarim), inglês, francês,

[3] O criador do Live Mocha possui um blog onde disponibiliza informações sempre atualizadas a respeito do programa e pode ser acessado pelo endereço http://blog.livemocha.com/; e ainda sua página pessoal na *web*, acessada pelo endereço http://www.shirishnadkarni.com/

hindi, italiano, português, espanhol, dentre outros cursos especiais como idioma para viagem e TOEFL[4]. Possui ainda a vantagem do próprio usuário poder controlar o seu curso de aprendizagem e seguir ao seu tempo, avançando rapidamente nas lições, repetindo partes que não foram bem assimiladas ou até mesmo deixando para concluí-las em outro momento.

Em LM, o usuário tem a oportunidade de ter seus exercícios de fala e produção escrita realizados no programa, corrigidos por nativos, bem como corrigir exercícios de outros usuários que estão aprendendo a sua língua. A ideia do programa é exatamente esta maneira informal de aprender um idioma, oferecendo também atividades mais sistemáticas que exploram a gramática do idioma escolhido sem o auxílio de professores formados. É possível que haja graduados ou pós-graduados que buscam ampliar seus conhecimentos acerca de um idioma que já conhece ou aprender outro e treinar seus conhecimentos dando um apoio profissional aos companheiros virtuais, mas poucas vezes chegam a identificar-se como tal.

Mesmo que um nativo não saiba explicar exatamente as regras da gramática de sua língua materna como um profissional de Letras, sabe como estruturar as frases e quais as situações conversacionais às quais estas se aplicam, pois possuem a competência comunicativa necessária. Dessa forma, os usuários têm que estar realmente dispostos a ajudar e serem ajudados, estimulando ainda mais a interação.

Diversos investigadores das áreas de Linguística Aplicada, Pedagogia, Filosofia, dentre outras, têm buscado posicionar-se a respeito da aprendizagem por meio virtual e realizado diversos estudos, dentre os quais nos deteremos apenas a alguns que se relacionam mais intrinsecamente com nossa proposta de trabalho e que se apresentam, de maneira breve, a seguir.

3 Internet e ensino: uma parceria difícil, mas válida

Na busca pela versatilidade do ensino, os professores buscam no meio virtual algo que possam utilizar de maneira adequada e benéfica para a aprendizagem, mesmo que a Internet tenha sido criada com finalidade

[4] Test of English as a Foreign Language (Teste de Inglês como uma Língua estrangeira)

alheia à educação, como podemos perceber pelas palavras de Marques *et alli* (1995, p. 16):

> O homem inventou o livro, a fotografia, o vídeo e outros instrumentos. O ensino adotou o livro, a fotografia, o vídeo e os outros. Nenhum deles nasceu de uma necessidade expressa pela educação, mas, uma vez inventados, tornaram-se indispensáveis para ela [...] Quase sempre o que está em jogo [...] não é o instrumento em si, mas sim a maneira de empregá-lo.

Alves (2001, p. 126-127), por sua vez, chama a Internet de rede global de informações e afirma também que a interação proporcionada por este meio virtual é algo privilegiado "sobretudo em contextos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a possibilidade de se estabelecerem contatos entre um número importante e variado de parceiros e de desenvolverem diferentes tópicos."

Marques *et alli* (1995) destaca como vantagens do uso do computador na aprendizagem em relação a outros instrumentos, o fato de possuir recursos audiovisuais (onde gráficos, jogos e animações podem facilitar a compreensão de temas abstratos), ter alto grau de interatividade (evitando a passividade do aluno), onde o usuário pode realizar as atividades propostas em seu próprio ritmo (podendo avançar ou retroceder sempre que necessário, para sua compreensão total), além da rapidez com a qual o aluno recebe o *feedback* de suas intervenções (conhecendo de imediato seus erros e acertos).

Marques *et alli* (1995) apresenta também as limitações do computador quando utilizado como instrumento educacional, considerando como maior motivo o fato deste não ter sido criado para fins educativos e apresentar características tais como: ambientes virtuais pré-programados para respostas mais objetivas (como certo ou errado e verdadeiro ou falso); ou ainda o fato de haver uma maior ênfase em recursos visuais do que nos auditivos, atualmente. Partindo disto, as autoras consideram o computador um excelente instrumento didático complementar ao processo de aprendizagem, mas que não deve substituir a relação aluno-professor e dos alunos entre si em uma educação presencial, como também pondera Araújo (2007).

4 Letramento e letramento digital

É de fundamental importância o nível de conhecimento sobre as ferramentas virtuais do *site* por meio do usuário, para que este possa servir-se de todas as formas possíveis de acesso e aproveitar de maneira satisfatória as técnicas virtuais disponíveis. Se o estudante desconhece a existência ou funcionalidade de uma ferramenta, por exemplo, como acessar a bate-papos ou como gravar seu exercício de expressão oral e enviá-lo para que um amigo possa revisá-lo, não poderá concluir uma lição e, talvez, chegue a abandonar o curso virtual.

A esse conjunto de habilidades poderíamos chamar de letramento digital. O termo letramento, inicialmente mencionado em *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (1986), de Mary A. Kato, está geralmente relacionado ao domínio das competências sobre leitura e escrita, mas não se trata apenas de dominar a leitura e escrita no sentido de decodificar os signos que compõem a língua, mas sim, compreendê-la e possuir o conhecimento de *como*, *porque* e *quando* usá-la. Ou seja, diz respeito à "apropriação" das práticas sociais de um grupo social, sendo poucas vezes desvinculado do sentido de alfabetização e tendo sua definição conceitual expandida cada vez mais, sendo vista de diferentes formas por muitos teóricos (cf. COSCARELLI 2005; RIBEIRO, 2005; XAVIER, 2005; ARAÚJO, 2007; ARAÚJO; DIEB, 2009).

Tfouni (1995, p.20) propõe que a diferença sutil entre alfabetização e letramento é de que a primeira está relacionada a aquisição da escrita por um indivíduo, enquanto o último tem por foco os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma comunidade.

Sendo assim, Xavier (2002) defende que, com as novas tecnologias e a grande necessidade de adequabilidade do indivíduo a essa nova "prática social", surge o conceito de letramento digital, ligado à capacidade de utilizar de maneira satisfatória os recursos que surgem ou que são adaptados ao meio digital. Meio este, que possui clara característica multimodal, já que transmite mensagens, não apenas utilizando a linguagem verbal, mas também, a não-verbal (como imagens e animações, cores, som e vídeo).

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

A pesquisadora Illana Snyder, em entrevista[5] ao jornal cearense *O Povo*, fala sobre letramento digital e afirma que os tipos de linguagens criados pelo ambiente eletrônico não devem ser motivo de tanto receio por parte dos educadores, que temem que essas adaptações gráficas, denominadas "internetês", possam deformar a língua culta. Pelo contrário, não podem ignorar o fato da grande influência tecnológica na atualidade, e também no ensino, e procurar orientar seus alunos de forma que eles possam compreender que tais transformações só são permitidas na Internet, e que a língua culta deve seguir regras para sua realização, mesmo porque a história do desenvolvimento da língua mostra que esta não é fixa, e sim, mutável, flexível. Como mostram Araújo (2008) e Dieb e Avelino (2009), no que diz respeito ao internetês, por exemplo, estamos diante de novas relações com a escrita e não diante de deturpações linguísticas.

5 Os hipertextos e a autonomia de aprendizagem: um grande desafio

Lévy (1994, p.135) define hipertexto como "um conjunto de nós conectados pelas ligações [...] em estrela, de modo reticular". Já Bolter (1991), faz uma interessante comparação do hipertexto com um livro impresso que pode ser recortado e colado com partes de outros textos que, de alguma maneira, relacionam-se e que podem ser dispostos pelo usuário da forma que lhe parecer mais conveniente.

Seja como for, parece haver um consenso de que o hipertexto possibilita o acesso a diversos textos relacionados entre si em alguma medida. Na internet, basta um *click* e o usuário pode acessar diversos sites a partir de uma palavra-chave, que em geral está destacada no texto em azul e sublinhada. Todo o acesso é resultado da convergência das características mais marcantes do meio hipertextual, que são: a simultaneidade de produção e circulação, a ausência de limites, a multilinearidade e a interatividade (cf. LOBO-SOUSA, 2009).

Estudos como os dos teóricos MOTTA-ROTH (2001),

[5] A pesquisadora concedeu a entrevista ao periódico em sua visita ao estado do Ceará para proferir sua conferência no Colóquio de Hipertexto (CHIP), realizado pelo grupo de pesquisa HIPERGED, do Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, em 2008. A entrevista encontra-se disponível em: http://www.opovo.com.br/opovo/paginasazuis/810906.html. A pesquisadora australiana retoma e desenvolve essas questões em Snyder (2009).

PARREIRAS (2001) e ARAÚJO (2005) mostram que, quando as possibilidades didáticas são extraídas adequadamente dos recursos hipertextuais, há uma tendência a um melhor aproveitamento desses pelos internautas que usam a web para ensinar e aprender. Além disso, tais estudiosos afirmam que esse fato ajuda na descoberta da uma autonomia em relação à aprendizagem, uma vez que os interessados passam a gerenciar sua aprendizagem. Sobre tal assunto, reunimos considerações importantes de Brown[6] (1994:20 *apud* Parreiras, 2001), que afirma

> 'os métodos' usados pelo aprendiz no seu processo de aprendizagem são tão ou mais importantes que os utilizados pelo professor para ensinar. [Chama-se] de 'Princípio do Investimento Estratégico' ao nível de dedicação pessoal do aprendiz em termos de tempo, esforço e atenção à sua aprendizagem. Tal princípio pode ser observado a partir do conjunto de estratégias utilizadas pelo aprendiz para compreensão e produção de conhecimento.

Parreiras (2001), a partir desta consideração de Brown (1994), evidencia que a autonomia do indivíduo é uma das metas mais importantes da educação e que ao alcançá-la, o aluno tem muito mais êxito em sua aprendizagem, mas que requer muito esforço e dedicação de sua parte. Sendo assim, considera que a autonomia "pressupõe a independência do aprendiz no que concerne *onde*, *quando* e *o que estudar*" (p.193). O que nos faz pensar que, se isso ocorre no ensino-aprendizagem mediado por computador sob a supervisão do professor (como nas EAD's), tal fato se faz ainda mais relevante no que diz respeito à aprendizagem sem intervenção de um profissional da educação, como é o caso do *Live Mocha*, aqui estudado.

6 Construção dos dados

Enviamos um questionário aos usuários de diversas nacionalidades do *Live Mocha* em diferentes níveis de aprendizado no programa, com objetivo de recolher informações que possibilitassem uma estimativa dos resultados, benefícios e inconvenientes da aprendizagem de idiomas mediado por este tipo de comunidade virtual.

O questionário foi disponibilizado em português, inglês e espanhol, no intuito de reunir informações sobre usuários de diversas

nacionalidades, obtendo a resposta de 20 pessoas, dentre elas espanhóis, latino americanos, brasileiros, indianos e alemães. As dez questões discursivas buscavam fazer uma sondagem das possíveis facilidades e dificuldades do usuário ao utilizar os recursos hipertextuais do programa (na intenção de verificar como o grau de letramento digital pode influir na aprendizagem de línguas pela forma que o usuário lida com os recursos disponíveis no *Live Mocha),* qual o motivo que o levou a iniciar um curso virtual, quantos idiomas estava aprendendo; além investigar de que maneira os recursos disponíveis auxiliavam satisfatoriamente na aprendizagem e em que momento estes não supriam a necessidade de um contato em uma sala de aula tradicional.

7 Recursos do *Live Mocha*: ferramentas de interação e aprendizagem

O *Live Mocha* oferece diversos recursos, de modo a auxiliar a aprendizagem de uma ou várias línguas estrangeiras ao mesmo tempo ao usuário do programa, proporcionando ainda um alto grau de interação entre os participantes, motivado através de medalhas virtuais, conferidas toda semana aos usuários que mais enviaram e revisaram atividades, obtendo maior número de *megapoints*.

A página inicial do LM possui várias sessões, subseções e abas. Todas as informações e ações do usuário estão presentes em seu perfil, para que ele possa visualizar sempre e mudar suas configurações na sessão INÍCIO, além de relatórios de progresso que são mandados periodicamente para o e-mail do participante, incentivando-o a concluir lições que passaram muito tempo sem ser feitas e a convidar novos participantes. Os recursos utilizados especificamente para o aprendizado da gramática do idioma, para que o usuário possa desenvolver as habilidades auditivas, orais e de escrita necessárias, serão apresentados a seguir.

A segunda sessão é denominada APRENDER e apresenta as abas cursos, *flashcards, envios, prática adicional e ensino do inglês*. Na opção *cursos*, que podemos visualizar na Fig. 1, encontram-se várias unidades, divididas em lições com vários níveis (iniciante, intermediário, avançado ou superior). Ao selecionar a lição que será realizada, o usuário visualiza uma tela que apresenta os ícones *aprender (1), revisão (2), escrever (3) e falar (4), além de exercícios opcionais como os de ler (5), ouvir (6), chamariz (7) e questionário (8).*



Figura 1: Aba Cursos

A lição se inicia ao clicar na ferramenta *aprender*, ilustrada pela Fig. 2, que abrirá uma tela contendo uma foto com áudio que, ao ser ativada por meio do clique, apresenta o nome do objeto na língua estrangeira estudada. Ao longo da lição são apresentadas também frases inteiras, que serão aplicadas nos exercícios de escrita, ao final. Para auxiliar na compreensão da atividade, há as opções *traduzir*(1) e *dicas* (2) ao lado da tela da lição, que são enviadas por outros usuários, geralmente nativos do idioma que se está aprendendo. As ferramentas auditivas podem ser repetidas várias vezes, até que se obtenha a compreensão necessária para realizar bem as atividades de audição e oralidade posteriores.

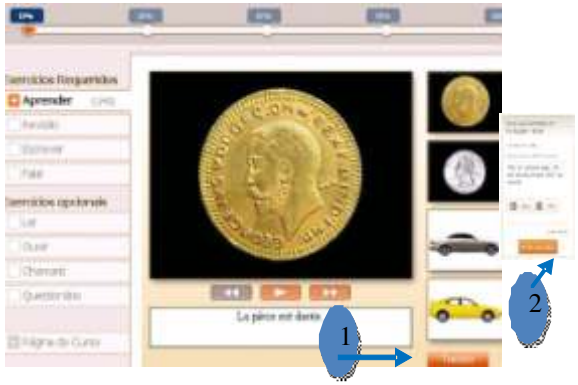


Figura 2: Ferramenta Aprender.

Nas Fig. 3, 4, 5 e 6, podemos ver as várias funções da ferramenta revisão,onde o usuário realiza os exercícios opcionais de ler (associar a palavra ou frase escrita (1) à imagem correta (2) – Fig. 3), ouvir (associar a palavra ou frase falada à imagem correta- Fig. 4), chamariz (arrastar com o mouse a palavra (3) para formar uma frase (4) que se relaciona corretamente com a figura mostrada (5) para a caixa de resposta fornecida- Fig. 5) e a opção questionário (tela a parte que traz uma contagem de pontos e de tempo (6), com perguntas (7) e alternativas (8) para que o usuário faça a tradução do que está escrito (9) em uma caixa de texto- Fig. 6).

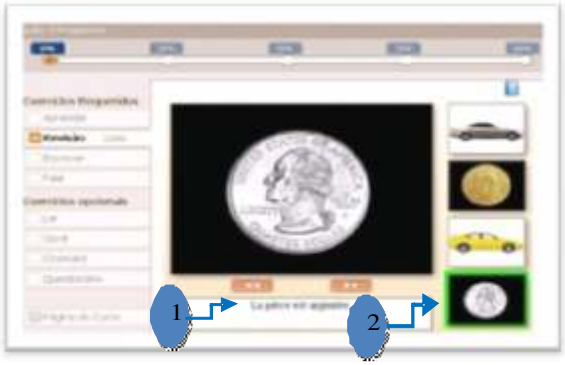


Figura 3: Ferramenta Revisão (ler)



Figura 4: Ferramenta Revisão (ouvir)



Figura 5: Ferramenta Revisão (chamariz)



Figura 6: Ferramenta Revisão (questionário)

Em *escrever*, ferramenta mostrada na Fig. 7, é proposta uma atividade escrita (geralmente uma narração ou descrição curtas) de acordo com a temática da lição estudada e com o nível de aprendizagem escolhido pelo usuário. Ao concluir a atividade, o estudante deverá escolher usuários aos quais enviá-la para revisão e auxiliar em sua aprendizagem, preferencialmente nativos. Na Fig. 8 é possível ver a tela de correção de uma atividade escrita.

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144



Figura 7: Ferramenta Escrever



Figura 8: Atividade de escrita (correção)

Na ferramenta *falar*, representada a seguir pela Fig. 9, é necessária a utilização de microfone, visto que há um texto no idioma estrangeiro, que deve ser lido e enviado aos amigos de seu perfil para avaliação de seu desempenho oral (Fig. 10), da mesma forma que é feito com os exercícios de expressão escrita. Antes de enviar a gravação, o usuário pode revisá-la ou refazê-la se estiver incorreta ou de má qualidade.



Figura: 9: Ferramenta Falar



Figura 10: Avaliação de atividade oral

Outro recurso da sessão APRENDER é a aba *flashcards* (Fig. 11), cartões virtuais que possuem uma face na língua materna do usuário (1) e o verso na língua estrangeira escolhida (2), e que proporcionam ao usuário o exercício de temas específicos que aprende nas lições, podendo

colecionar seus favoritos e até mesmo criar outros que podem ser adicionados e avaliados por participantes que estudam a mesma língua estrangeira.



Figura 11: Flashcards (Cartões)

Na aba envios há o registro dos exercícios orais e escritos enviados. Na aba prática adicional há uma série de propostas de exercícios de fala, escrita e diálogo (para praticar com parceiros online), para serem feitos além daqueles previstos para a conclusão de uma unidade do programa.

Na aba ensino do inglês, é ofertada uma sessão particular de inglês conversacional com professores nativos, mas que possui custo financeiro (pagos por "pacotes", de acordo com a duração do curso). O usuário pode escolher o professor que prefere por meio de uma pequena apresentação profissional e pessoal disposta na página e agendar uma aula em tempo real através da web cam. O fato de trazer uma aba especial para o estudo do inglês parece-nos confirmar claramente um foco maior dado a este idioma, de grande importância atualmente.

A próxima sessão chama-se COMPARTILHE, onde se seleciona os envios escritos ou orais mandados por outras pessoas e que se pretende revisar, adicionando comentários e dando notas de 0 a 10 por ortografia, qualidade do exercício e gramática.

A sessão ENSINAR alerta que, futuramente, usuários poderão ser professores pelo *Live Mocha* e receber em dinheiro ou em créditos no programa por fornecerem instruções no site. Têm mais pontuação aqueles que possuem maior número de contribuições em revisões e colecionam

mais *flashcards*, o que nos parece uma forma de estimular o usuário a utilizar todos os recursos disponíveis na comunidade virtual. É importante ver que o *Live Mocha* é um sistema que está procurando atualizar-se ainda mais e trazer coisas novas, garantindo assim o seu sucesso e divulgação.

8 Recursos em ação: contribuições na aprendizagem de línguas estrangeiras

Mediante os recursos descritos e os dados reunidos a partir do questionário enviados aos usuários do *Live Mocha*, podemos apontar as contribuições e as prováveis lacunas não preenchidas pelo programa, de acordo com nossa investigação.

Muitos usuários relataram que buscavam o estudo de idiomas pelo programa por necessidade de aprimoramento acadêmico e profissional, desejo por viajar a vários países e a possibilidade de manter uma relação com pessoas de todas as partes do mundo. Porém, quase a totalidade afirmou já possuir algum conhecimento da(s) línguas(s) que aprendia pelo *Live Mocha*, tendo procurado inicialmente o programa para seu aperfeiçoamento.

Ao perceber que tinham ao alcance a possibilidade de estudar vários idiomas ao mesmo tempo, começaram a se interessar até mesmo por línguas de menor acesso, como as orientais. No entanto, alguns relataram que a empolgação inicial foi desvanecendo a medida que os níveis ficavam mais avançados e era necessária maior disciplina do usuário para seguir adiante as atividades. Esse ponto deixa bem claro a necessidade da autonomia da aprendizagem de cada indivíduo, fazendo-o estagnar ou avançar em seus objetivos de aprendizagem.

A quantidade de usuários que afirmaram ter conhecimento básico, intermediário ou avançado de informática e de domínio dos recursos hipertextuais (letramento digital), foi muito equilibrada. Ainda assim, quase a maioria considerou de extrema facilidade o uso das ferramentas disponibilizadas pelo LM para a aprendizagem, justificando que o programa tem um método muito fácil de ser seguido e todas as sessões possuem uma breve explicação das atividades que devem ser realizadas. Além disso, grande número de usuários ressaltou que a facilidade se dá ainda pela 'familiaridade' da estrutura do *Live Mocha* com outras comunidades virtuais, como o Orkut; e o fato de apresentar gêneros

hipertextuais dos quais os usuários já possuíam domínio prévio, como chat e email[7].

Os motivos citados pelos sujeitos de nossa pesquisa a respeito da maior vantagem de estudar línguas estrangeiras pelo *Live Mocha* foram, em sua maioria, uma confluência de ensejos, como: um maior conforto de aprender em casa e no horário que lhe parecesse mais conveniente e o controle do ritmo de aprendizagem e a possibilidade de interação com as pessoas de diferentes sotaques e culturas. Sobre este último motivo, um usuário que estudava língua espanhola pelo programa advertiu que esse contato facilita também a percepção das diversas variações linguísticas de uma mesma língua, como as distintas pronunciações (Por exemplo: a letra *c*, diante de *e* e *i,* pode ter uma pronunciação fricativa interdental surda ou simplesmente, fricativa alveolar surda), grafias (a palavra em português 'piscina', pode ser falada *piscina*, na Espanha; *pileta*, na Argentina e *alberca*, no México) e até mesmo sentidos de palavras de língua espanhola entre os falantes europeus e os hispano-americanos (Como exemplo, poderíamos citar as diferentes conotações atribuídas ao verbo *coger*, que na Espanha significa simplesmente pegar um objeto e na Argentina, faz alusão à relação sexual, sendo utilizado o verbo *tomar* para o sentido de pegar um objeto.

Quanto à maior desvantagem da aprendizagem pelo programa em relação à sala de aula tradicional, os usuários mostraram-se bem divididos. Dos vinte usuários que participaram da pesquisa, dois afirmaram que não havia nenhum inconveniente, enquanto três apontaram a dificuldade em lidar com alguns recursos do *Live Mocha*; seis ressaltaram como desvantagem a falta da figura de um profissional que os auxiliasse com perguntas mais especificamente linguísticas, como a formação de certas palavras e conjugações de verbos ou a demonstração da articulação de fonemas inexistentes em sua língua materna; e dois apontaram a dificuldade em adquirir uma autonomia de estudo. Além disso, sete usuários, afirmaram enfaticamente que o contato humano é a causa maior de todas as outras desvantagens, pois, embora conscientes de que o contato com pessoas de todas as partes do mundo ao mesmo tempo é algo mais facilmente proporcionado pelo ambiente virtual, o contato real com os parceiros de aprendizagem e um mediador profissional ainda se

[7] O programa também disponibiliza um tipo de e-mail personalizado no perfil dos usuários, por meio do qual podem manter maior contato entre si e enviar produções escritas e orais para correção.

fazem indispensáveis, principalmente no que concerne aos aspectos linguísticos.

O *Live Mocha* foi bem avaliado e recomendado por todos os usuários entrevistados, que fizeram considerações muito positivas ao programa. Um deles afirmou que esse novo ambiente de aprendizagem já se tornou uma tarefa assídua, que realizava por satisfação pessoal e que, por não ter nenhum custo financeiro, muitas pessoas podem ter acesso ao programa e aprender sempre mais. Consideramos ainda que o fato de poder interagir com pessoas virtualmente, com a opção de manter sua face preservada, incentiva o usuário a perder seus medos iniciais de se expressar em uma língua que pouco conhece, podendo resultar na superação e aprendizagem mais rápidas.

9 Considerações finais

Ao longo de nossa investigação, constatamos que, para os sujeitos de nossa pesquisa, os recursos hipertextuais disponibilizados pela comunidade virtual *Live Mocha* possuem poucas dificuldades e realmente auxiliam no aprimoramento de línguas estrangeiras, embora não supram tudo o que é necessário para a aquisição de uma língua totalmente desconhecida, já que foram apontados algumas desvantagens desse método pelos usuários e que foram expostos em nossa análise. Diante disso, é importante considerarmos tais recursos apenas como adicionais no ensino de línguas estrangeiras e não como substitutos do ensino em sala de aula, pois a aprendizagem sem mediação e instrução de profissionais especializados na grande área da Linguística Aplicada ainda deixam lacunas muito amplas, das quais os próprios usuários estão conscientes.

É importante termos em mente que a função primordial dos programas de ensino presentes na web é proporcionar um alcance do maior número de pessoas ao conhecimento em diversas áreas e da forma mais satisfatória, disponibilizando aplicativos que facilitem e incentivem a dedicação séria a aquisição do conhecimento pretendido. Nessa direção, os sujeitos de nossa pesquisa nos levam a perceber que a proposta da aprendizagem virtual, seja no *Live Mocha* ou em outros programas, não é de apenas sentar-se diante do computador e deliciar seu café mocha e "passar o tempo" fazendo amizades e se divertindo, é ter nas mãos a possibilidade de escolha sobre o que se quer aprender, como aprender e onde aprender.

Referências

ALVES, S.C. de O. Interação online e oralidade In PAIVA, V.L.M. de O. (Org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

ARAÚJO, J.C. "Pra tc c a galera vc tem q abreviar muito": O internetês e as novas relações com a escrita. In: DIEB, M. (Org.). *Relações e saberes na escola*: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 119-134.

ARAÚJO, J.C. *Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/Unicamp. v. 46 (1), jan/jun 2007, p. 79-92.

ARAÚJO, J.C. Chat educacional: o discurso pedagógico na Internet. In. COSTA, N.B. da (Org.). *Práticas discursivas*: exercícios analíticos. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 97-111.

ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na web*: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BOLTER, J. *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Org). *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógica. Belo Horizonte: Ceale, Autentica Editora, 2005.

DIEB, M.; AVELINO, F.C.B. Escrevo abreviado porque é muito mais rápido: o adolescente, o internetês e o letramento digital. In: ARAÚJO, J.C; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na web*: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 264-282.

KATO, M.A. *No mundo da escrita:* uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 2000.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era Informática*. Lx: Instituto Jean Piaget. 1994

LIMA, S. de C. *Letramentos e atividades on-line em ambiente virtual de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2009.

MARQUES, C.P.C.; MATTOS, M. I.L. de; TAILLE, Y. de la. *Computador e ensino:* Uma aplicação à língua. Editora Ática S.A. São Paulo. 1995

PARREIRAS, V.A. Estratégias de aprendizagem on line e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica. In PAIVA, V.L.M. de O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual /* Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p.192-206.

PEREIRA, E.C. *Interação em ambiente virtual de aprendizagem*: footing e preservação de faces em e-fóruns educacionais. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2009.

SILVA, F.M. *Chats e e-fóruns na EaD virtual*: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL/UFC, 2008.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na web*: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-46.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez,1995.

XAVIER, A.C.S. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.133-148.

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

OS JOGOS DE LINGUAGEM NA PROPAGANDA TELEVISIVA DE CERVEJA "BAR DA BOA" COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio[*]

"É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas."
*(*Alberto Caeiro *in* Guardador de Rebanhos*)*

Resumo: Este artigo versa sobre as concepções de Wittgenstein sobre os jogos de linguagem, bem como enfatiza a importância dessas concepções para o campo da Filosofia da Linguagem. Inicialmente, é feita uma breve incursão no campo da filosofia clássica, como um exemplo de jogo de linguagem. Em seguida, realiza-se uma análise dos jogos de linguagem presentes na propaganda televisiva de cerveja "bar da boa", abordando-se questões relacionadas à ideia de mediação e de representação dos objetos, estados, eventos do mundo, traçando um paralelo com as concepções de Wittgenstein sobre a linguagem. A partir da análise dos jogos de linguagem presentes na propaganda televisiva de cerveja "bar da boa", sugere-se uma proposta de atividade de reflexão e produção textual no ambiente escolar, que leva em consideração os jogos de linguagem presentes na propaganda analisada. Por fim, são abordadas algumas ideias do Pragmatismo que sucedem a teoria de Wittgenstein no campo da Filosofia da Linguagem.
Palavras-chave: Jogos de linguagem, Filosofia da linguagem, Propaganda televisiva de cerveja, Produção textual no ambiente escolar, Pragmatismo.

Abstract: This paper presents Wittgenstein's concepts about language games, and emphasizes the importance of these concepts to the field of Philosophy of Language. Initially, a brief introduction to the field of classical philosophy is made, as an example of language game. Next, an analysis of language games on television advertisement of beer "bar da boa" is presented, observing issues related to the idea of mediation and representation of objects, states, world events, drawing a parallel with Wittgenstein's ideas about language. From the analysis of language games present on television advertisement of beer "bar da boa," a suggestion for a reflective activity and textual production in school is made, taking into account the language games present in the analyzed advertisement. Finally, some ideas of pragmatism that replaced Wittgenstein's theory in the field Philosophy of Language are discussed.
Keywords: Language games, Philosophy of language, Television advertisement of beer, Textual production in the school environment, Pragmatism.

[*] Licenciada em Letras com Habilitação em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2004), especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual pela Universidade Federal do Amazonas (2005), mestranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), atua na linha de pesquisa: Textualidades e Práticas Discursivas. É professora efetiva de Língua Portuguesa - SEDUC Amazonas e SEMED Manaus. Endereço eletrônico: professoraligiane@hotmail.com

1 Introdução

A linguagem está presente nas diversas situações que envolvem as relações entre os indivíduos. Uma das grandes contribuições no campo da Filosofia da Linguagem, no que tange à maneira como a linguagem opera para viabilizar a comunicação entre os indivíduos, foi dada pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951), com a sua tese sobre os *jogos de linguagem*.

Wittgenstein (apud Hacker, 2000, p.13) concebe os jogos de linguagem como "as práticas, atividades, ações e reações em contextos característicos, dos quais o uso regrado das palavras é parte integrante". Ou seja, há determinadas regras, em relação ao uso das palavras, a serem obedecidas para que se possa entrar em um consenso e jogar determinado jogo. As palavras têm que pertencer a uma linguagem e a um contexto, para realmente serem a expressão do pensamento voltado para aquela pessoa com quem se pretende comunicar (jogar um jogo de linguagem).

Na obra *Investigações Filosóficas,* Wittgenstein (2009) apresenta um novo ponto de vista em relação ao significado das palavras. Segundo ele, "o significado de uma palavra é seu uso na linguagem" (§ 43, p. 38). Tal ponto de vista contribui, significativamente para a Filosofia da Linguagem, ao postular que o significado das palavras não depende daquilo a que elas se referem, mas de como elas são usadas.

Wittgenstein, com os seus jogos de linguagem, rompe com a concepção agostiniana de como as pessoas empregam os conceitos das palavras. A concepção agostiniana preconiza que "toda palavra tem um significado. Este significado é atribuído à palavra. Ele é o objeto que a palavra designa" (WITTGENSTEIN, 2009, § 1, p. 15). Já para o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas*[1], as palavras não têm significados *a priori*, as pessoas aprendem o significado das palavras ou atribuem significados a elas na interação com o outro, por meio de um jogo de linguagem. "Não se pode adivinhar como uma palavra funciona. É preciso que se *veja* a sua aplicação e assim se aprenda." (WITTGENSTEIN, 2009, § 340, p. 149).

O pensamento do filósofo austríaco de que o significado não está nos objetos, - não pré existe; ao contrário, ele é criado - formula uma crítica às teorias do significado baseadas na concepção agostiniana, as

[1] Usou-se o termo "o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas"* porque em obras anteriores, Wittgenstein defendia a imagem agostiniana da significação (MORENO, 1995, p. 41).

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

quais são justificadas pela filosofia clássica da representação. A lógica da representação não apenas pressupõe que a intenção de uso da linguagem é sempre representar, como também concebe a representação como uma espécie de espelhamento do mundo na linguagem pelo pensamento. A visão da linguagem como representação atribui ao pensamento a função de ligar a linguagem ao mundo.

As teorias do significado baseadas na concepção agostiniana da linguagem exploram a ideia de que para cada palavra da linguagem há uma referência, uma coisa ou objeto que lhe corresponde, sendo essa correspondência aprendida e ensinada pelo procedimento de nomeação. Faustino (apud Neves, 2008, p. 9-10) afirma que é "na perspectiva de uma crítica radical à concepção da linguagem como representação do mundo que a descrição do fundamento da linguagem nas *Investigações* vai vincular-se a uma estrutura 'antropológica', a uma 'forma de vida'".Essa é a razão pela qual, para Wittgenstein as regras da gramática não poderiam ser apenas regras de representação.

Ao propor uma gramática de uso em relação à linguagem, Wittgenstein não nega a existência do mundo, dos fatos e dos objetos, o que ele faz é descrever as expressões linguísticas que as pessoas usam para *falar* do mundo, dos fatos e dos objetos. Os conteúdos do mundo, como fatos, sensações ou comportamentos assumem uma significação conceitual através das técnicas preparatórias (treinamentos) para o uso das palavras: um objeto como o livro é apresentado ostensivamente, por meio de um gesto ou de uma definição; uma sensação como a dor é apresentada por meio de um comportamento. Os diferentes conteúdos do mundo passam a fazer parte da significação conceitual enquanto são apresentados como regras para a aplicação de palavras em um determinado contexto. Moreno (1995, p. 49-50) afirma que ao serem introduzidos nos jogos de linguagem, "enquanto 'meio de apresentação', os conteúdos do mundo são linguisticamente elaborados, fixam-se em expressões e palavras e passam, sob esta forma linguística, a estabelecer correlações com outras expressões e palavras".

O resultado da terapia filosófica de Wittgenstein que merece destaque é o de que para dar conta das ligações entre linguagem e mundo, sem, incorrer nas 'confusões' das teorias agostiniana/cartesiana da representação "é preciso considerar 'as práticas de uso da linguagem', ou ainda 'a linguagem e as práticas com as quais ela se liga' enquanto instrumento que, assim como as palavras, pertencem à linguagem" (MORENO, 1995, p. 22-23).

Nas *Investigações filosóficas*, as práticas ligadas à linguagem conduzem à expansão do domínio da significação linguística, ou seja, àquilo que Wittgenstein chama de "gramática". Esta perspectiva indica que as condições de significação são de natureza linguística e que as relações entre signo e objeto são midiatizadas.

Para Wittgenstein, o elemento fundamental para que possa ocorrer o fenômeno da compreensão na linguagem seria uma relação de quem fala e de quem ouve não diretamente com as palavras, mas com as coisas que elas significam, uma vez que não há uma ligação-tipo entre nome e objeto, mas sim, diferentes possibilidades para o jogo de linguagem, isto é, diferentes possibilidades de apresentação de sentidos. As regras para difusão e assimilação de um significado podem exercer diferentes papéis, podem ser aplicadas de diferentes maneiras nos jogos de linguagem.

Neste trabalho, utilizam-se os jogos de linguagem de Wittgenstein para descrever como determinadas metáforas são apresentadas para os indivíduos e incorporadas por eles, tornando-se conceitos. Um exemplo utilizado para ilustrar como o jogo de linguagem funciona é o do paradigma da filosofia clássica no ocidente e outro exemplo é o da propaganda televisiva de cerveja bar da boa. Jogos criados em épocas diferentes, que trazem consigo conceitos prontos e que interferem sobremaneira nas crenças e ações dos indivíduos Além disso, propõe-se, a partir dos postulados de Wittgenstein sobre os jogos de linguagem, uma atividade de reflexão e produção textual no ambiente escolar.

A estrutura do trabalho está dividida da seguinte forma: primeiramente, na introdução, aborda-se a tese de Wittgenstein em relação aos jogos de linguagem, bem como a sua contribuição para a Filosofia da Linguagem. Nos capítulos seguintes, são citados dois exemplos de como o jogo de linguagem funciona. O primeiro, apenas de caráter ilustrativo, é o jogo de linguagem difundido no ocidente pelo paradigma da filosofia clássica; outro exemplo, - foco central deste artigo, pois o mesmo é proposto como atividade que pode ser trabalhada no ambiente escolar - é o da propaganda televisiva de cerveja "bar da boa". Por fim, são abordadas algumas ideias do Pragmatismo que sucedem a teoria de Wittgenstein no campo da Filosofia da Linguagem. O último capítulo do artigo tem a intenção de indicar estudos contemporâneos realizados no campo da Filosofia da Linguagem.

Wittgenstein (apud Hacker, 2000, p. 17) afirma que "as armadilhas da linguagem são as mesmas para todos; uma imensa rede de trilhas falsas, mas muito bem conservadas". Segundo ele, uma após outra, as pessoas andam pelas mesmas trilhas. Sendo assim, caberia a cada um a responsabilidade de, sempre que houvesse uma trilha falsa, pôr avisos que ajudassem as outras pessoas a passarem por lugares perigosos. Acontece que essas trilhas falsas são criadas por alguns como uma ferramenta de poder e quanto mais indivíduos caminharem por elas, mais poderes terão aqueles que criaram o caminho. Então, por que alertar as pessoas quanto ao perigo na trilha? A quem caberia esse papel de alertá-las e como fazê-lo?

Aqui, parte-se do pressuposto de que o educador pode e deve assumir para si a responsabilidade de convidar seus alunos à reflexão de temas diversos que sejam de interesse público, afixando, dessa forma, avisos de quando houver perigo na trilha. Daí a proposta apresentada no penúltimo capítulo deste artigo.

2 Breve incursão no campo da Filosofia Clássica – Um exemplo de jogo de linguagem

A filosofia clássica da antiga Grécia é difundida no Ocidente por meio do paradigma[2] de que a Filosofia consiste em um exercício mental de conhecimento, aquela que julga a validade de nossas proposições. O corte epistemológico (mundo sensível x mundo inteligível) [3] é a base do pensamento lógico-filosófico no Ocidente, é o fator que possibilitaria o estudo de como ocorre o conhecimento. [4]

Platão (380 AC), em *A República*, livro VII, por meio da alegoria do mito da caverna, apresenta o conceito de representação[5], que sugere que as pessoas não pensam o objeto, elas pensam a cópia do objeto. Com isso, Platão contribui para que se pense acerca daquilo que hoje é tido

[2] "Paradigmas são regras para a aplicação das proposições e das palavras". (MORENO, 1995, p. 55)

[3] "O mundo físico é público, acessível a todos por meio da percepção. O mundo mental é o mundo das experiências subjetivas." HACKER, 2000, p. 22.

[4] A visão de Filosofia clássica que se apresenta aqui é uma interpretação a partir dos escritos de HACKER (2000), RORTY (1994), PLATÃO (1984), DESCARTES (1973) e KANT (1973). Sabe-se que várias outras interpretações são possíveis.

[5] A ideia de representação é a de que conhecer é "representar acurada mente o que está fora da mente; assim compreender a possibilidade e natureza do conhecimento é compreender o modo pelo qual a mente é capaz de construir tais representações." (RORTY, 1994, p. 15).

como a tradição filosófica, ou seja, o atomismo, o corte epistemológico, que consiste no dualismo: abstração *versus* objetos concretos; inteligível *versus* sensível. Por meio de sua teoria, Platão transforma qualidades em substantivo, ou seja, hipostasia adjetivos.

A metáfora que permeia o pensamento ocidental é a de que se tem uma cópia dos objetos na mente. Tal metáfora, de tanto ser empregada, é tida hoje como um conceito e o mesmo chega até as pessoas como pronto, acabado, indiscutível. O trecho apresentado na epígrafe deste trabalho é exemplo de como é entendida a filosofia por muitos. Parece que a filosofia metafísica tira as pessoas do mundo, que elas não têm acesso a ele, pois ele é apenas representado, refletido.[6] Entre as pessoas e um mundo parece haver um abismo intransponível. Fernando Pessoa, por meio do seu heterônimo, Alberto Caeiro, no poema *O guardador de Rebanhos*, apresenta uma crítica à noção de representação, de mundo das ideias - amplamente defendida pelos pensadores clássicos e medievais.

Descartes, seguindo os ideais preconizados por Platão, cria a metáfora de que o pensamento é uma coisa que acontece "dentro da mente". Segundo ele, os indivíduos têm uma parte que é real – a coisa pensante – o *cogitos*, definido como a coisa que pensa. A certeza de Descartes (1973, Quarta Parte, p. 46-51) é a máxima: "eu sou uma coisa que pensa, não sou o corpo; tenho o corpo". E, "como todos os grandes mitos, o mito cartesiano é insidioso. Ele pode surgir sob variados disfarces, e mesmo aqueles que se creem libertos do cartesianismo acabam se comprometendo com elementos cruciais da sua narrativa". (HACKER, 2000, p. 20.)

Kant se apropria de alguma ideias de Descartes e institui um tribunal da "Razão Pura". Para Kant (1974, p. 53), "a razão possibilita acesso à realidade, é ela quem dita o que é verdade e o que é ilusão". Instaurar uma Crítica da Razão Pura é, pois, constituir um tribunal que deverá julgar a validade das coisas confrontadas pela mente: a razão deve instituir o tribunal que a garanta em suas pretensões legítimas e também possa condenar todas as suas usurpações sem fundamento.

[6] "A preocupação central da filosofia é ser uma teoria geral da representação, uma teoria que divide a cultura nas áreas que representem bem a realidade, aquelas que não a representem tão bem e aquelas que não a representam de modo algum". (RORTY, 1994, p. 20.)

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

Kant (1974) chama transcendental todo conhecimento que em geral se ocupe, não dos objetos, mas da maneira que as pessoas têm de conhecê-los, tanto quanto possíveis "*a priori*". Um sistema de tais conceitos se denomina filosofia transcendental. Mas esta filosofia deve conter todo o conhecimento, tanto o analítico como o sintético "*a priori*", e se estenderia até os limites da razão teórica, sendo a metafísica no seu sistema a exposição dos princípios da razão.

Teóricos como L.Wittgenstein, D. Davidson, R. Rorty apresentam uma contraposição à ideia de que o pensamento é interno. Segundo eles, o pensamento acontece no mundo, a partir do mundo; não é algo fechado, não ocorre "dentro" da mente. De acordo com esses teóricos, houve uma manipulação dos substantivos "exterior" e "interior" e eles procuram desmistificar essas metáforas que de tão cristalizadas se tornaram conceitos no campo da filosofia ocidental, tais como corte epistemológico, dualismo. Wittgenstein (2009, § 47, p. 41) afirma que

> A resposta correta à questão filosófica: "É composta a imagem visual desta árvore, e quais são seus componentes?" é: "depende do que você entenda por ser 'composta'." (E isto não é, naturalmente, uma resposta, mas uma recusa à questão).

No pragmatismo, o significado de um enunciado depende das consequências que esse enunciado tem no contexto em que é empregado. Para os pragmatistas, o significado depende do uso empregado em um diálogo, do mundo compartilhado pelos interlocutores, uma vez que são pessoas e não cérebros quem decidem algo.

O dualismo, o corte epistemológico são conceitos que apareceram de forma embrionária na Mitologia e foram adaptados às necessidades, às vontades de determinadas pessoas em determinadas épocas e contextos, o paradigma criado pela Filosofia clássica controla a visão de mundo através da crença. A ferramenta que é a linguagem foi utilizada para criar falsos problemas filosóficos, para servir como instrumento de poder.

3 A propaganda televisiva de cerveja "bar da boa" e os jogos de linguagem de Wittgenstein

Os jogos de linguagem estão presentes em quaisquer circunstâncias em que há a intenção de se realizar uma comunicação. Neste capítulo, é feita uma análise dos jogos de linguagem presentes na propaganda televisiva de cerveja bar da boa. A análise tem como base a teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein, associada a alguns princípios teóricos sobre o funcionamento discursivo na mídia televisiva.

Na sociedade pós-moderna, o universo midiático tem papel fundamental na circulação/construção de sentidos, cujos valores simbólicos influenciam cultural e socialmente na constituição da identidade dos sujeitos. A televisão - um dos recursos midiáticos a que a população brasileira tem mais acesso - utiliza diversos mecanismos e estratégias que envolvem aspectos verbais, visuais e sonoros com o objetivo de chamar a atenção dos telespectadores para a mensagem que é transmitida.

De acordo com Neves (2009, p. 9.), "a televisão apresenta modelos identitários prontos para serem copiados nas relações face a face das interações sociais, forjando identidades." Esses modelos identitários são apresentados pela mídia teleaudivisual de várias maneiras: estereotipada, espetacularizada, trivializada. Trinta *in* Silveira JR., C.(2007, p. 156) explica que a televisão

> captura, recolhe, refaz e reutiliza uma variada gama de discursos de ampla circulação em meio social e oferece à imaginação popular *arquétipos* (conteúdos imagísticos e simbólicos tidos como universais), projeta-os como *protótipos* (modelos conceituais, *identidade primeira*) e, vendo-os bem recebidos e aprovados, transforma-os em *estereótipos* (padrões fixos e aptos à generalização).

Em relação à comunicação persuasiva presente nos anúncios publicitários, deve-se atentar para o fato de que o sentido da mensagem vai muito além dos signos linguísticos explícitos. Em relação aos objetivos e resultados dos anúncios, Giacocomini (2008, p. 15) afirma que

> Todo anúncio busca uma tomada de decisão por parte do consumidor, entre elas, experimentar o produto, julgá-lo interessante, formar um conceito positivo sobre a empresa, compará-lo com outros produtos etc. A intenção da publicidade é convencer o consumidor de algo, o que implica causar mudança em seu universo cognitivo (persuasão) (...) Em consonância com outros instrumentos de marketing, a publicidade pode exercer influências persuasivas, alterar hábitos e atitudes.

Antes de ser iniciada a análise dos jogos de linguagem presentes na propaganda de cerveja intitulada bar da boa, são apresentados, a seguir, os signos linguísticos explícitos, e em seguida, associam-se esses signos linguísticos aos sons e imagens do vídeo[7].



(N): - Este é o bar da boa!
(N): - Pra você ter uma ideia, esta é a dona.
(N): - Boa, toda boa!
(P1): - Boa é essa aqui, ó!
(N): - E essa é a galera que trabalha lá.
(P2):- Essa é boa...
(N): - Boooa...
(P3):- O bar tá cheio!
(N): - E principalmente esta é a cerveja que é servida lá, muito boa...!
(N): -... Por isso, aqui só tem gente boa...
(N): -... Pelo menos, enquanto tiver boa.
(P4):- Que isso?
(P1): - Calma, gente! Tem pra todo mundo!
(P4) e (P5): - Ahhhhhhhhh.
(N): - Boa, só se for Antarctica.
(N): - Aprecie com moderação.

Serão relatados alguns fatos pertinentes à produção do vídeo a título expositivo para que o leitor possa se situar e, na medida em que as cenas forem sendo relatadas, apresentar-se-á a análise das mesmas.

O vídeo da propaganda tem 31 segundos. O cenário é um típico barzinho onde se vende cerveja e pode-se conversar com os amigos. A

[7] O vídeo encontra-se disponível no site:
http://www.youtube.com/watch?v=i4TUJ5QmKrk&feature=related

enunciação é feita por meio de cinco personagens explícitos na propaganda (P1, P2, P3, P4 e P5) e um narrador (N) [8].

Os signos linguísticos são apresentados em uma linguagem simples e coloquial (galera, pra, tá, ó – derivação regressiva do verbo olhar), o que contribui para a aproximação com o telespectador.

Na primeira cena, N - que é o narrador - apresenta o bar da boa: - Este é o bar da boa! Apresenta-se o bar da boa, exibindo-se a fachada do prédio. Na frente do bar, vê-se uma cena trivial: mesas, cadeiras, pessoas sentadas em um ambiente aparentemente de descontração.

Na segunda cena, N apresenta P1, que é a dona do bar: - Pra você ter uma ideia, esta é a dona. Após apresentar a personagem P1 – a atriz Juliana Paes -, o narrador atribui a ela um adjetivo comumente atribuído no Brasil a mulheres bonitas e com corpos esbeltos: Boa, toda boa! Aqui, pode-se pensar em um jogo de linguagem criado a partir da associação entre o enunciado e a imagem. Enquanto N fala, P1 aparece caminhando em direção ao refrigerador, vestida com uma minissaia. No momento em que P1 vai pegar a cerveja no refrigerador, P1 se agacha e a minissaia fica um pouco mais elevada, o que contribui para que o telespectador associe a imagem que está vendo (a câmera focaliza as pernas de P1, evidenciando-as) às palavras ditas pelo narrador (Boa, toda boa!). O narrador confere à palavra boa o sentido de beleza. P1 é boa porque tem um corpo belo. Esse é o jogo!

Na terceira cena, P1 faz a primeira associação entre a palavra boa e o gosto da cerveja ao exibir a garrafa e enunciar: Boa é essa aqui, ó! Outro jogo de linguagem. Aqui, P1 confere à palavra boa uma relação associada ao gosto da cerveja. A cerveja é boa porque tem um gosto bom.

Na quarta cena, N apresenta os funcionários que trabalham no bar. Nesta cena, aparecem uma jovem sorrindo, passando pano no balcão do bar e P2 - um jovem que está servindo cerveja em um copo-, o qual enuncia: Essa é boa... A fala de P2, seguida da imagem que demonstra a ação dele, sugere que aqui há novamente uma associação entre a palavra boa e o gosto da cerveja.

Na quinta cena, aparece P3 - uma garçonete jovem e sorridente, carregando uma bandeja com três garrafas de cerveja. P3 está trajando uma blusa do estilo "tomara que caia" e a câmera focaliza a parte superior da garçonete, dando destaque aos seios da moça. A aparição de P3 é

[8] Trata-se aqui como narrador a voz masculina que profere certos enunciados ao longo do vídeo, cuja imagem não é explicitamente evidenciada.

acompanhada pela fala de N: - Boooa... O adjetivo boa é pronunciado em uma sequência mais longa na fala. Este tom na fala de N, associado à imagem da garçonete trajando uma blusa do estilo "tomara que caia", sugere que está sendo retomado o jogo de linguagem criado na aparição de P1. Novamente, o adjetivo boa está sendo associado ao corpo de uma mulher. Note-se que nas duas cenas em que isso acontece, as mulheres estão usando roupas (minissaia- que deixa em evidência as pernas de P1 e blusa "tomara que caia" – que deixa em evidência parte dos seios de P3) que sugerem - pela maneira com que se faz a associação no vídeo entre a imagem e o que é enunciado - um certo apelo erótico.

Ainda na quinta cena, P3 fala: - O bar tá cheio. Após a fala de P3, são mostradas cenas que confirmam o enunciado. Aparecem, no interior do bar, mesas ocupadas com bastantes pessoas, todas muito alegres. A fala de P3 de que o bar tá cheio, seguida das imagens de pessoas alegres, oferece indícios de que aqui seja construído um novo jogo de linguagem: o bar da boa é um lugar bom de se estar, é alegre, descontraído, o que contribui para que ele esteja cheio.

Na cena seguinte, são exibidas as imagens de uma garrafa de cerveja e de um copo cheio de cerveja, acompanhados do enunciado dito por N: - E principalmente esta é a cerveja que é servida lá, muito boa!... Aqui, na fala de N, o uso do adjetivo boa parece estar associado ao gosto da cerveja. Possível retomada do jogo de linguagem que associa o adjetivo boa ao gosto da cerveja.

Em seguida, aparecem pessoas jovens conversando e sorrindo. Esta cena é acompanhada pela fala de N: - Por isso, aqui só tem gente boa... Aqui, mais um jogo de linguagem é criado. A conjunção "por isso" dá margens a que se façam duas indagações: Primeira: Só tem gente boa no bar porque lá é servida a boa? Desse primeiro questionamento, infere-se que as pessoas, que já são boas, vão ao bar porque lá é servida a boa. Segunda: As pessoas são boas porque consomem a boa? Desse segundo questionamento, infere-se que o ato de consumir a boa está associado ao fato de as pessoas serem boas. Dois possíveis jogos de linguagem.

Após N ter enunciado que o bar só tinha gente boa, há a seguinte fala: -... Pelo menos, enquanto tiver boa. A fala é acompanhada pela exibição de P4 e P5, – dois homens trajando roupas do estilo social- que se dão conta de que a cerveja da garrafa acabou. Os gestos de P4 e P5 (mãos demonstrando uma indagação) são acompanhados pela fala de P4: - Que isso? A fala de N associada aos gestos de P4 e P5 e à fala de P4 sugerem que as pessoas só são boas enquanto tiver a boa. Outro jogo de linguagem.

Esse jogo de linguagem parece confirmar o segundo questionamento apresentado no parágrafo anterior. A teoria da representação pode ser pensada através desse jogo na propaganda, pois a cerveja representa o universo das coisas boas. É como se a bondade fosse representada pela cerveja. Segundo esse jogo, é o líquido que faz o contexto ser bom: as pessoas, o ambiente, as interações entre as pessoas. No jogo de linguagem utilizado nessa cena, a palavra *boa* é hipostasiada, pois é apresentada a abstração bondade como realidade. A bondade está nas pessoas que tomam a cerveja, a bondade é real. Tomar a boa (substantivo) é condição necessária para ser uma pessoa boa (adjetivo). Enquanto tiver a boa (cerveja), as pessoas são boas, quando termina a boa, as pessoas não são tão boas assim (gestos de P4 e P5).

Na próxima cena, P1, ao ver os gestos de P4 e P5 e ouvir o enunciado de P4, usa as seguintes palavras: - Calma, gente! Tem pra todo mundo! As palavras de P1 são acompanhas pela exibição dela dando a P4 e a P5 copos cheios de cerveja. Ao visualizarem os dois copos cheios de cerveja, P4 e P5 usam a interjeição: - Ahhhhhhhhh. Aqui o jogo de linguagem dá indícios de que o fato de ter a boa acalma as pessoas, deixa-as boas.

Na última cena, aparece a imagem de um copo cheio de cerveja, acompanhada pelas últimas faladas de N: - Boa, só se for Antarctica... Aprecie com moderação. Aqui, o primeiro enunciado retoma o jogo de linguagem que associa a palavra boa ao gosto da cerveja. Já no segundo enunciado da cena, o jogo de linguagem é usado em forma de um aviso para que os consumidores não exagerem na apreciação da cerveja. Pode-se entender esse último enunciado como se ele estivesse fora do contexto da propaganda, pois durante os 29 segundos da propaganda, faz-se uma alusão ao consumo da cerveja, sendo exibidas várias pessoas consumindo o líquido em contraste com os 2 segundos em que o aviso é enunciado. Durante, os 29 segundos, a mensagem explorada é o de consumo sem moderações, em contraste com o aviso pronunciado em apenas 2 segundos de consumo moderado.

Por meio da propaganda televisiva de cerveja bar da boa, podem-se confirmar as ideias de Wittgenstein de que as palavras não têm um significado *a priori*, as palavras adquirem significado no contexto em que são usadas, no jogo de linguagem que se sugere jogar.

A propaganda de cerveja bar da boa, com os seus jogos de linguagem, cria conceitos, faz associações ostensivas entre imagens, palavras e o que elas devem significar. O discurso de ampla circulação em

meio social de que a mulher que tem um corpo esbelto é uma mulher boa é reutilizado na propaganda, contribuindo para o estereótipo da mulher enquanto objeto. Faz-se um paralelo da mulher boa (objeto) com a cerveja boa (objeto).

Por meio das imagens das pessoas alegres, descontraídas é oferecido à imaginação popular o arquétipo de que o lazer e a alegria estão associados, entre outros fatores, ao consumo de bebida alcoólica.

A televisão assume um específico e preponderante papel nos processos de produção de sentido e representação na construção de identidades na contemporaneidade. Segundo Neves (2009, p. 7-8), "a publicidade de TV produz significativos efeitos na reprodução cotidiana de modelos identitários".

Os jogos de linguagem envolvem duas perspectivas integradas e distintas: a perspectiva do sujeito emissor e a perspectiva do receptor ou interlocutor. Os jogos são criações da vontade dos indivíduos, são, portanto, autônomos e governados por regras. Saber jogar um jogo é uma capacidade que supõe o domínio de uma técnica consecutiva a uma aprendizagem. O que faz um indivíduo aceitar as regras de um jogo é a crença que ele tem na verdade e utilidade desse jogo. Segue-se a regra e joga-se bem. As pessoas são treinadas, e, finalmente, familiarizadas com a prática do jogo. Em relação ao contrato efetuado por emissor e interlocutor no jogo da linguagem, Wittgenstein (2009, Parte II, p. 244) cita o seguinte exemplo:

> Pessoas que nos contam certos acontecimentos após o despertar (elas estiveram aqui e ali etc.). Ensinamos-lhe então a expressão "sonhei", após a qual vem a narração. Então pergunto-lhes, às vezes, "você sonhou alguma coisa hoje à noite?" e recebo uma resposta afirmativa ou negativa, à vezes a narração de um sonho, às vezes nenhuma. Este é o jogo de linguagem.

O filósofo complementa a ideia relacionada às perspectivas do sujeito emissor e a receptor ou interlocutor, ao afirmar que

> -Talvez possamos falar do fato de as pessoas serem levadas (grifo nosso), através da educação (treinamento), a empregar a fórmula $y = x^2$ de tal maneira que todas, quando substituem o mesmo número por x, calculam o mesmo número por y. Ou podemos dizer: Estas pessoas são treinadas de tal maneira que todas, à ordem '+3',

> fazem a mesma passagem no mesmo nível. Poderíamos expressar assim: A ordem ' +3' determina plenamente para essas pessoas cada passagem de um número para o número seguinte. (WITTGENSTEIN, § 189, p. 107)

Neste capítulo, foram analisados os jogos de linguagem presentes na propaganda televisiva de cerveja bar da boa, buscando-se verificar os pressupostos e subentendidos presentes na relação entre imagens e sons, fazendo uma associação com alguns conceitos estereotipados por meio da mídia televisiva.

A análise apresentada aqui é apenas uma das várias outras possíveis que podem ser realizadas a partir da propaganda televisiva de cerveja bar da boa.

4 A propaganda televisiva de cerveja "bar da boa" como proposta de produção textual na sala de aula

Os meios de comunicação de massa exercem grande influência sobre os pensamentos e ações dos indivíduos, uma vez que a linguagem utilizada para propagar a mensagem tem grande força locutória, ilocutória e perlocutória. Por vezes, as mensagens veiculadas nos MCM nem sempre têm aspectos positivos, pois há muita exploração da sexualidade feminina, estímulo ao consumo exagerado de bebidas alcoólicas, super exposição da miséria humana nos programas sensacionalistas etc.

As imagens a que os indivíduos estão expostos por meio da mídia carregam consigo conceitos com a finalidade de serem validados, creditados por esses interlocutores e é o que geralmente acontece.

> Nós somos tão enganados pelas imagens que se incrustaram em nossa linguagem quanto um homem de uma cultura primitiva poderia enganar-se dando uma interpretação literal à iconografia do Amor (como um cupido) ou da Morte (como um velho com uma foice) na arte ocidental. Nós interpretamos erradamente o sentido de expressões desgastadas pelo tempo e passamos a construir castelos de cartas em nossas reflexões (HACKER, 2000, p. 17).

No ambiente escolar, a linguagem dá vida à forma como o processo ensino-aprendizagem se realiza. Acredita-se que o professor tem

o papel primordial de propiciar aos alunos atividades que possibilitem a reflexão acerca das mensagens a que são expostos nas mais diversas situações e por meio de diferentes canais, como o da mídia televisiva, por exemplo.

A partir das pesquisas realizadas pela autora deste artigo, acerca da teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein, acredita-se que essa teoria pode ser explorada nas aulas, uma vez que esta trabalha com a ideia de que o sentido que as palavras adquirem está diretamente relacionado a um contexto, ou seja, ele não é fixo, e atende a determinados interesses. A seguir, é apresentada uma atividade que tem como proposta a reflexão e produção textual dos alunos a partir dos jogos de linguagem presentes na propaganda televisiva de cerveja bar da boa.[9]

No primeiro momento, o docente exibe o vídeo da propaganda televisiva de cerveja bar da boa [10]. Após a exibição do vídeo, o docente pode solicitar que os alunos escrevam um texto dissertativo-argumentativo (tarefa 1). O objetivo da proposta da tarefa 1 é verificar a interpretação que os alunos fizeram do que foi veiculado na propaganda e a "materialização" dessa interpretação na produção escrita deles.

Em um segundo momento, o docente realiza uma discussão circular, explicitando o conceito de jogos de linguagem, exemplificando esse conceito com o jogo de linguagem da filosofia clássica. Em seguida, trazendo a discussão para a propaganda, o professor pode fazer intervenções, conduzir a discussão e alertar os alunos quanto aos pressupostos e subentendidos presentes nos códigos extralinguísticos (imagens/sons) e nos códigos linguísticos (palavras) veiculados na comunicação intencional aberta que é a propaganda (atividade 2). Podem ser levantadas questões do tipo:

> - Na propaganda exibida, o consumo do álcool está associado a lazer, à festa. A que outros fatores/contextos o consumo do álcool pode estar relacionado?
> - A imagem feminina é fortemente explorada. Como ocorre essa exploração? Com que intenção? O que você pensa sobre a exploração da imagem feminina enquanto objeto?

[9] Essa atividade está sendo desenvolvida pela autora deste artigo por meio do Grupo de Pesquisa em práticas discursivas e tecnologias de linguagem – PRATEC - UNISUL, o que não impede que professores a utilizem na sala de aula e realizem outras leituras, além daquela realizada neste artigo por meio dos resultados obtidos até aqui.

[10] Disponível para download no site:
http://www.youtube.com/watch?v=i4TUJ5QmKrk&feature=related

O objetivo da discussão circular é trabalhar com os alunos a ideia de que os aspectos da interpretação dependem de fatores contextuais e que esses aspectos formam um jogo de linguagem.

Após a discussão circular, o docente pede que os alunos produzam um novo texto dissertativo-argumentativo, com base nas imagens exibidas na propaganda e nas mensagens enunciadas na discussão circular (tarefa 2).

A partir dos textos produzidos pelos alunos, o professor pode perceber (atividade 3) de que forma os estímulos ostensivos dos meios de comunicação de massa (*input* visual/auditivo) - a partir da propaganda de cerveja bar da boa - interferem no pensamento, nas crenças dos alunos e como os estímulos gerados pelo discurso do professor (*input* auditivo) também interferem nesses mesmos fatores. Por meio dessa atividade, pode ser verificado se, após a intervenção do docente na discussão circular, houve informações/percepções diferentes das expressas nos primeiros textos.

Caso haja novas informações/ percepções nos segundos textos dos alunos, esse fato pode ajudar o professor a (re)pensar suas práticas pedagógicas, uma vez que fica ilustrado o poder que ele exerce na aprendizagem de seus alunos; ele tem o poder de estabelecer regras para um determinado jogo de linguagem, bem como construir um jogo em detrimento de outro, afixando avisos de que há perigo na trilha. A prática docente deve ser o mais comprometida possível com a formação de seres que pensam e agem na vida social.

A publicidade tem como meta influenciar e motivar o cliente para o consumo de algo. Conforme Moine e Herd (1988, p. 106) "as habilidades de venda ou de influência das grandes propagandas baseiam-se na maneira específica de usar imagens e palavras para orientar os pensamentos e as emoções dos clientes." Haveria ética nessa área? Convidar os alunos a refletirem sobre aquilo a que estão expostos constantemente pela mídia é uma proposta política.

É importante que o professor trabalhe a análise e reflexão dos temas sugeridos para a prática da escrita. É preciso também que na escolha dos temas, o professor considere o mundo em que seu aluno está inserido, pois é importante que este aluno perceba, analise e critique a realidade e, dessa forma, possa buscar melhorias para a mesma, tornando-se um sujeito ativo na sua leitura de mundo e utilizando a produção textual para "materializar" essa leitura. Todo o trabalho realizado pelo educador deve ter em vista a formação de um ser que sente, pensa e age na vida social,

pois "a situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social". (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002, p. 143).

5 O pragmatismo filosófico e sua contribuição para o campo da filosofia da linguagem

A abordagem final deste artigo apresenta algumas considerações acerca do pragmatismo filosófico, como uma corrente contemporânea que concebe o significado como algo que dependente do uso em um diálogo, do mundo compartilhado por aqueles que decidem imergir no campo de um determinado debate. Esta corrente tem dado importantes contribuições no campo da Filosofia da Linguagem,

O Pragmatismo como "terapia filosófica" considera que a verdade, como qualquer outro conceito, deve ser entendida em termos práticos, ou seja, o sentido de tudo está no efeito prático que qualquer ato, objeto ou proposição possa ser capaz de gerar. "O pragmatismo como corrente filosófica parte da inferência de que as ideias e atos de qualquer pessoa somente são verdadeiros se servem à solução imediata de seus problemas" (NEVES, 2008, p. 84).

No livro *A Filosofia e o espelho da natureza*, Richard Rorty aborda a questão da importância do uso da linguagem e afirma que o que é especial em relação à linguagem não é

> "a mudança da qualidade de nossa experiência, para novos panoramas de consciência, mas tudo o que a aquisição da linguagem faz nos permitindo que entremos para uma comunidade cujos membros trocam justificações e asserções, e outras ações, uns com os outros" (1994, p.189).

A reflexão sobre a aquisição e o aprendizado da linguagem, isto é, o exame das formas primitivas de seu uso cumpre a função terapêutica de purgar ou purificar a gramática filosófica, procurando suprir a concepção das "significações" como ligações entre o "corpo" e a "alma" da linguagem ou entre "espírito" e a "letra" (NEVES, 2008, p.53).

Davidson, no texto *A medida do mental*, afirma que psicofísico é o problema que envolve a relação do que está lá fora (mundo) e o que está dentro (mente). Para Davidson, a solução linguística ocorre no sentido mais amplo possível, toda linguagem está necessariamente ligada ao

social. Existe um cérebro (físico), mas o ser não se reduz a isso.

Assim como em Wittgenstein o pragmatismo de Donald Davidson (1917-2003), sustenta a tese de que a linguagem está relacionada à rejeição de uma imagem representacional e da ideia de que a verdade consiste no espelhamento da natureza. Uma sentença pode ser considerada aceitável dentro de um contexto somente se o falante e as circunstâncias da enunciação de cada sentença mencionada na definição forem contrapostos pelo falante e pelas circunstâncias da enunciação da própria definição de verdade. Parte da compreensão dos demonstrativos consiste em conhecer as regras pelas quais ajustam suas referências às circunstâncias. Segundo Davidson, o que envolve a comunicação é a boa vontade.

Como Wittgenstein, Rorty imagina a linguagem, os vocabulários, como instrumentos. Os vocabulários são ferramentas, no entanto quem usa ou inventa ferramenta, como o artífice, não age do mesmo modo que alguém que cria um novo vocabulário. Ver os vocabulários dessa maneira é, como Rorty indica, tomá-los não como peças de um quebra-cabeças, mas sim ver as linguagens como formas de vida que se desenvolvem, formas de vida que tanto lutam umas com as outras como colaboram entre si, e que também desaparecem, isso tudo sem qualquer teleologia.

Para Rorty, é possível fazer ciência/filosofia sem metafísica. "Toda a tradição filosófica deve ser vista como uma caixa de ferramentas. Algumas ferramentas servem, outras, não" (1999, p. 23).

6 Considerações finais

Ao longo desse artigo, buscou-se evidenciar que, em cada época, surgem jogos de linguagem com o intuito de fazer valer uma certa "verdade". A verdade é construída, portanto, muitos dos jogos de linguagem constroem teorias baseadas em algum mal-entendido gramatical. Ou seja, utiliza-se uma palavra cuja correspondência não é real, mas hipostasiada.

Trabalhou-se com os pressupostos de Ludwig Wittgenstein porque compreender o pragmatismo de Wittgenstein é entender como problemas filosóficos seculares não podem ser resolvidos na teoria, devendo desfazer-se na prática. Na sua visão filosófica existe uma doença do entendimento, a curar por uma longa análise, uma obsessão de que é

preciso se livrar por um trabalho de clarificações oriundas de um uso perverso da linguagem. Assim, Wittgenstein assumiu o risco de destruir tudo o que é grande e importante na filosofia do *a priori.*

No ambiente da sala de aula, o educador deve realizar esse "trabalho de clarificações", ou seja, deve criar ambientes propícios que contribuam para que seus alunos pensem sobre aquilo que ouvem/veem nas mais diversas situações. Trazer a filosofia para o ambiente escolar é uma prática que possibilita essa reflexão, pois pode contribuir para que os alunos percebam como os jogos de linguagem funcionavam na Grécia antiga, como esses mesmos jogos influenciam a maneira de pensar o mundo hoje e como as regras desses jogos viraram conceitos e foram sendo cristalizados e repetidos por meio de diversas áreas do saber. A partir dessa percepção, os alunos podem aceitar ou refutar determinados conceitos que influenciam, sobremaneira, na forma como conduzem suas vidas, organizam suas ideias, suas crenças.

Uma vez que a propaganda é um exemplo de como se articula a linguagem para propagar uma ideia como sendo verdadeira, os temas implícitos da propaganda televisiva de cerveja "bar da boa" podem ser trabalhados na sala de aula e analisados a partir da tese dos jogos de linguagem, de Wittgenstein, no intuito de perceber quais são as "verdades" que estão sendo transmitidas ali.

Os resultados da pesquisa permitiram analisar os jogos de linguagem presentes no paradigma da filosofia clássica (metafísica) e nas mensagens da propaganda televisiva de cerveja bar da boa. Além disso, propôs-se, a partir dos resultados obtidos por meio da investigação dos postulados de Wittgenstein, uma atividade de reflexão e produção textual no ambiente escolar.

A descrição que Wittgenstein chama de gramatical não está associada a um projeto epistemológico. A partir da leitura das obras do filósofo austríaco, de Moreno, Rorty, Davidson pode-se entender o termo "gramatical" como estando próximo a uma semântica pragmática, que não é transcendental nem empírica, uma vez que não procura princípios *a priori*, assim como não se restringe a fatos linguísticos. Gramática parece ser, para Wittgenstein, o domínio das relações entre os jogos de linguagem, isto é, o domínio das relações entre as palavras e as diferentes práticas linguísticas que com elas são interligadas.

A proposta da atividade de reflexão e produção textual no ambiente escolar apresentada neste trabalho visa a explorar os jogos de linguagem presentes na propaganda televisiva de cerveja bar da boa. Essa

proposta repousa sobre o fato de se entender que o docente não pode pensar uma educação descontextualizada.

Os alunos recebem constantes estímulos da mídia por meio das mensagens, modelos, "verdades" propagadas por ela. Os anúncios, associados às estratégias de marketing, oferecem ao telespectador não apenas um produto concreto, como também um produto simbólico. A publicidade pode atuar sobre o sujeito (des)construindo sua identidade. Ao apresentar imagens com as quais o telespectador se identifica - cenas do cotidiano-, o universo teleaudivisual mobiliza certos universos de referência, priorizando uns em detrimento de outros. A propaganda televisiva, assim como outros programas, oferece modelos coletivos de comportamento, que podem cristalizar estereótipos. Essa cristalização evidencia que os recursos midiáticos exercem uma poderosa influência cultural sobre os indivíduos.

O educador, que também pode ser entendido como um elemento de comunicação de massa, uma vez que seu trabalho é com o público, deve, por meio de sua atividade, utilizar estratégias que possibilitem aos alunos um olhar crítico sobre as várias mensagens que chegam até eles nas mais diversas situações/circunstâncias em que ocorre a comunicação e, dessa forma, contribuir para a formação de indivíduos que escolhem que jogo de linguagem aceitam jogar.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Tradução de Ângela S.M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, I.; SILVEIRA JR., P.M.(orgs). *Comunicação*: tecnologia e identidade. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

DESCARTES, R. *O Discurso do Método in* Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DOURADO, L. M. A. *O discurso racista na TV*: uma análise da propaganda de cerveja sol. Disponível no site:

http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss02_08.pdf.> Acesso: em 24 mar. 2010.

GIACOMINI FILHO, G. *Consumidor versus Propaganda*. 5. ed. São Paulo : Summus, 2008.

DAVIDSON, D. La mesure du mental. *in* Pascal Engels. *Lire Davidson, interpretation et holisme*. Éditions de L'Éclat, Paris, 1994.

HACKER, P. M. S. *Wittgenstein*. Sobre a Natureza Humana. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
KANT, I. *Crítica da Razão Pura in* Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, Victor Civita, 1974.

LINS, L.A. *Cerveja, mulher, diversão:* representações e diálogos nas propagandas de cerveja brasileiras. 2004. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociabilidade Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais.

MOINE & HERD. *Modernas técnicas de persuasão*: a vantagem oculta em vendas. Trad. Ely Nakayama. São Paulo: Summus, 1988.

MORENO, A. R. *Wittgenstein*: através das imagens. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *Wittgenstein*: os labirintos da linguagem: ensaio introdutório. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2000.

NEVES, C. *Os Jogos de Linguagem e a Filosofia Terapêutica de Wittgenstein*. Palhoça, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina.

NEVES, F. N. *Propaganda de Cerveja na TV e Efeitos Identitários.* Rio de Janeiro, 2009. Trabalho apresentado na Divisão Temática de Publicidade e Propaganda, no XIV Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sudeste (Intercom Sudeste).

PIMENTA, M. A. *Comunicação Empresarial*. São Paulo: Alínea, 2006.

PLATÃO. *A República*. Brasília: Editora da UnB, 1984.

RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Ensaio sobre Heidegger e outros escritos filosóficos II.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará (13-20, 75-94, 119- 175), 1999.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução Emmanuel Carneiro Leão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Leia Escola, Campina Grande, v. 9, nº 1, 2009 - ISSN 1518-7144

REFLEXÕES SOBRE A TEXTUALIDADE ESCRITA: UMA VISÃO ENUNCIATIVA DO PROCESSO DE PRODUÇÃO

Marcos Luiz Cumpri*

Resumo: Este trabalho visa trazer apontamentos que colocam a articulação entre língua e linguagem como imprescindível nos tratados da produção e do ensino do texto. Para tal, partimos da assunção de que os sujeitos devem estar no centro de toda e qualquer discussão acerca do ensino da língua, uma visão um pouco diferente daquela da linguística textual que privilegia coesão e coerência em detrimento das representações das atividades simbólicas das línguas. Assim, traz-se, aqui, uma reflexão que passa pelo processo cognitivo e pela definição de texto para chegar ao bojo do que é proposto nessas páginas: a inserção do sujeito e suas percepções sócio-culturais nas considerações acerca do ensino da escrita.
Palavras-chave: Texto, Ensino, Enunciação, Linguística textual.

Abstract: This paper aims at discussing the articulation between the concept of natural language and language as essential in the matters of the production and the teaching of text. For that, we assume that subjects must be in the center of any discussion about language teaching, a different point of view if compared to textual linguistics, which privileges cohesion and coherence in detriment of the representations of the symbolic activities of languages. In this way, the reflection in this paper touches the cognitive process and the definition of text to arrive at the center of what is proposed in these pages: the sociocultural insertion of subjects and their perceptions in the thoughts about the teaching of writing.
Keywords: Text, Teaching, Enunciation, Textual linguistics.

1 Introdução

O artigo que aqui apresentamos é um recorte de uma pesquisa sobre a produção textual sustentada pelos pensamentos de Antoine Culioli e seus colaboradores, os quais constituem a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), uma proposta teórica que visa ao estudo da articulação da linguagem com as línguas naturais por meio de uma aposta radical na indeterminação da linguagem.

O texto, além de sumariar criticamente alguns dogmas da linguística textual, aponta elucubrações que colocam os processos

* Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP (Campus de Araraquara).
E-mail: marcoscumpri@yahoo.com.br

percorridos pelos estudantes ao lidarem com língua e linguagem no cerne das discussões acerca do ensino da língua por crermos que o sujeito enunciador é uma instância construída juntamente com os processos constitutivos do enunciado e, dessa forma, embrenhando-nos nesse processo, estaremos acessando a linguagem e nos inscrevendo numa discussão genuinamente linguístico-educacional.

Assim, defendemos o trabalho metalinguístico, a abstração, a (re) montagem, a construção e a organização das noções (sistemas representacionais das propriedades físico-culturais ligados à tentativa da elaboração de experiências de cada pessoa por meio dos arranjos léxico-gramaticais) como mecanismos essenciais a serem tratados no ensino da escrita. Trata-se de uma tentativa de inserir o estudante (e seu esforço de materialização das representações mentais) nas discussões acerca da linguística do texto.

2 Definindo alguns territórios

2.1 Língua e linguagem

Se língua é um sistema que se apresenta na forma de texto e é dependente de quem a fala, logo, a atividade da linguagem também está imbricada nesse contexto, fato esse que nos leva a ver que língua e linguagem são, de fato, articuladas. E se a linguagem é o que permite a expressão de um pensamento sustentado pelas vivências dos sujeitos enunciadores, é o texto (a língua) que oferece a visão referencial, contextual e situacional e que coloca em cena todos os valores extralinguísticos.

Seguindo essa linha argumentativa, não seria inócuo dizer que o estudo da língua aproxima-se do que seria um estudo das invariantes no qual o conceito de fala (*parole*) se confunde, intencionalmente, com o de enunciação. E quando falamos em enunciação, não nos referimos apenas ao ato individual da linguagem (ato das realizações e manifestações da língua), mas ao próprio conceito de comunicação humana provido de regras enunciativas.

Considerando que os mecanismos ou processos que constituem os enunciados (as sequências textuais) são ferramentas que fundamentam qualquer teoria acerca da enunciação, léxico e gramática atuam diretamente na delimitação das unidades comunicativas e não são dados

prontos, mas construtos oriundos da atividade da linguagem pertencentes a uma determinada língua. O significado de um enunciado é construído por meio de modulações de sentido, e essas modulações dialogam entre si e com um determinado conteúdo predicativo, o qual fornece a espessura dialógica necessária à construção da representação.

Estudos linguísticos que trazem a relação ensino/aprendizagem em seu cerne têm demonstrado que a linguagem não é um resultado, mas um trabalho tanto linguístico quanto dos sujeitos (que elaboram a realidade por meio de suas percepções). Ela é o que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, é um esforço de construção e de retificação do vivido.

Em outras palavras, a linguagem pode ser vista como uma atividade de (re) construção que se realiza por meio de operações resultantes da produção de enunciados num determinado momento (tempo), num determinado lugar (espaço), por um determinado enunciador (sujeito), o qual (re) constrói significações por meio da (re) interpretação da realidade; ou como diz Rezende (2000, p. 01), "o conceito de linguagem, enquanto atividade de representação (psicológico), referenciação (sociológico) e regulação (psicossociológico) é sinônimo de reflexão, cognição, pensamento e se constitui na porta de entrada para a reflexão interdisciplinar".

Culioli (1976) afirma que a atividade de linguagem caracteriza-se pela capacidade humana de construção de representações mentais baseadas nos universos linguístico e extralinguístico que dão origem às noções (eixos de propriedades físico-culturais) com suas propriedades particulares. A atividade de referenciação é algo como a relação entre elementos do domínio linguístico e elementos do domínio extralinguístico e a atividade de regulação caracteriza-se por aproximações das representações dos sujeitos enunciadores por meio das referências construídas por cada um.

Geraldi (1991) aponta a reflexividade (a capacidade de remeter a si mesma) como uma das características essenciais da linguagem e, dessa forma, ele destaca três ações que os sujeitos realizam em relação a ela: ações *com* a linguagem (atividade linguística) ações *sobre* a linguagem (atividade epilinguística) e ações *da* linguagem (atividade metalinguística).

Por atividade linguística, entendemos as atividades orais e escritas calcadas na gramática interiorizada dos sujeitos. É uma atividade que está ligada aos nossos atos de escolha durante a enunciação e nos

permite trabalhar o extralinguístico para recriá-lo segundo nossa intenção. E é esse trabalho que reflete diretamente na estrutura linguística no final da produção e reconhecimento das significações. Demonstração dessa atividade é a própria articulação que os sujeitos fazem do léxico com a gramática para buscar gerar significações.

A atividade epilinguística é uma atividade não representada; e, ainda que não representada, refere-se a um saber inconsciente que todo falante tem. Trata-se de um diálogo interno e a criação e o reconhecimento das significações estão íntima e indissociavelmente ligados a esse diálogo ou, em outras palavras, à realização de um trabalho de representação, referenciação e regulação que se confunde com a própria definição de linguagem. Exemplos dessa atividade seriam as rasuras e o apagamento.

A atividade metalinguística é uma atividade consciente que possui regras controláveis pelo próprio sujeito e, além disso, representa a tentativa de explicitar o sentido de um texto anteriormente produzido. Tradicionalmente, diz-se que é uma atividade do "redizer com outras palavras", o que também vai de encontro com o que se costuma chamar de "parafrasear". Como exemplo dessa atividade podemos citar as construções alicerçadas por expressões do tipo "isto é" e "ou seja".

Por hora, diríamos que, enquanto que a linguagem é essa atividade simbólica existente em todos os seres humanos (portanto, uma instância social em que o sujeito é constitutivo do próprio material simbólico a ser expresso), a língua é a materialização dos fenômenos mentais, ou seja, o próprio agenciamento das operações da linguagem.

2.2 O texto

A língua é um sistema dinâmico capaz de lidar com todo e qualquer tipo de enunciado e se alicerça em determinados conceitos que fundamentam uma estabilidade teórica ancorada em ajustes linguísticos. Por isso, a produção linguística é também o resultado de um trabalho de montagem e desmontagem dos textos, marcas e valores que, em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos.

Das inúmeras definições de texto, cremos que a de Culioli (1999) fornece um ponto de vista bastante contundente com uma proposta linguístico-educacional. Para esse linguista, o texto funciona não como transmissão de um conceito de um falante para seu interlocutor, mas como uma sequência de representações que resultam de um conjunto de

operações realizadas por um sujeito enunciador que, numa situação de enunciação (que inclui os interlocutores e um momento), busca constituir um sentido.

Nesse mesmo caminho, o texto também pode ser compreendido enquanto um conjunto de co-localizações de enunciados e se coincide com o que se pode chamar de constituição de sentidos, os quais são conceitos, noções oriundos das vivências do homem por oferecer uma visão referencial, contextual e situacional e colocar em cena valores extralinguísticos (o cultural), os quais são associados ao intralinguístico por meio das operações que constituem o enunciado[1].

3 Cognição: a primeira preocupação educacional

Por ser a faculdade da linguagem o eixo condutor das pesquisas em ciência cognitiva, há certo consenso entre psicólogos, linguistas e neurologistas no tocante à averiguação dos diversos processos mentais que envolvem a atividade linguística, especialmente os processos pelos quais os sujeitos desenvolvem a linguagem. Assim, para este item, optamos por propalar algumas das reflexões de Whorf[2] e Bruner[3] sobre a cognição e sobre o desenvolvimento dessa faculdade.

Para Whorf, um dos pioneiros entre os que olharam para o papel da linguagem na cognição, os processos linguísticos originam-se de operações cognitivas localizadas no centro da atividade conceptual humana e tais processos são elaborações secundárias que desenvolvem os dados, os quais já são perceptualmente estruturados e fomentadores de uma base comum para a atividade de referenciação.

O linguista ainda postula a existência de configurações universais de experiência, às quais são aplicáveis modelos linguísticos de classificação e categorização. Ele propõe também a distinção do que ele chama de "isolamentos de experiência" de "isolamentos de significado" Enquanto os primeiros seriam abstraídos dos sentidos já desenvolvidos,

[1] A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo propõe claramente a aproximação entre enunciado e texto: "o estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação– podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado". (SEE/SP, 2008, p. 46).

[2] Algumas ideias aqui apresentadas do postulado de Whorf foram retiradas do trabalho de Fuchs (1999d).

[3] Processo similar ocorreu em relação a alguns apontamentos sobre Bruner, os quais se encontram em Correa (1999).

os segundos seriam características da experiência envolvida na construção do significado com a possibilidade de serem cultural, social ou individualmente adquiridas.

Por fim, para Whorf, a construção de significado corresponde a uma abstração seletiva da experiência de modelos. Ou seja, o material linguístico-expressivo já é uma realidade estruturada construída a partir de modelos psicofisiológicos igualmente pertencentes ao ser humano, mesmo que as línguas conceitualizem estes dados experienciais de forma diferente uma das outras em suas diferentes culturas.

Dentre os estudiosos da cognição, Jerome Bruner também tem um especial destaque dentro da literatura mais vigente. Para o nosso trabalho, o que talvez mais se torna relevante é o fato deste psicólogo não separar pensamento e linguagem no que se refere à evolução do homem. Dessa forma, o pensamento se desenvolveria junto à linguagem e dela dependeria intrinsecamente.

Para Bruner, o desenvolvimento intelectual é caracterizado por independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo, e assim, o sujeito deve tanto adquirir meios de representar o que ocorre em seu ambiente, quanto conservar e recuperar a experiência decorrente da estimulação do meio.

O estudioso coloca os aspectos sociais e culturais no âmago do processo de aprendizagem, pois, para ele, os sujeitos são seres capazes de construir novos conceitos, os quais são resultados de conhecimentos tanto atuais quanto prévios, e assim, eles são hábeis a construir hipóteses fundamentadas numa estrutura cognitiva.

Bruner ainda encara a aprendizagem enquanto um processo tipicamente categorial, onde a categorização relaciona-se, entre outros, com processos de seleção de informação, geração de proposições e construção e verificação de hipóteses. Dessa forma, o sujeito organiza as informações de acordo com suas categorias, as quais determinam diferentes conceitos. Nesse contexto, o sujeito é ativo e construtor de sua própria aprendizagem e o processo de associações e construções só é possível graças a uma estrutura cognitiva prévia que dá significação e organização às suas experiências.

Encerrando essa seção, vale dizer que a diversidade da linguagem é, de fato, uma das questões teóricas primárias nos tratados dos linguistas enquanto a ciência que busca apreender a faculdade da linguagem humana através da multiplicidade das línguas individuais. Falar da diversidade da linguagem implica, também, falar da construção e

da expressão de diferentes representações de mundo, em outras palavras, da atividade cognitiva.

4 O que não muda e o que poderia mudar no ensino da escrita

A ausência de conteúdo programático e a deficiência na sistematização dos conhecimentos sempre foram grandes preocupações do professor de língua materna em relação ao ensino da escrita. Muitos livros didáticos ainda concernem em relação à finalidade, à formação moral, ao senso crítico, ao ensino da gramática, à criatividade sem chamarem a atenção dos alunos para os processos a serem percorridos rumo à construção das significações. O que há na verdade é pouca margem para a reflexão e excesso de aplicação de pré-estruturas textuais que garantem a boa escrita.

De acordo com os preceitos mais clássicos da linguística textual,[4] o texto de qualidade é concebido como aquele cuja leitura se torna fluente e de fácil compreensão por organizar-se de forma coesa e coerente e apresentar-se com uma linguagem adequada ao tema que, nele, está sendo desenvolvido. Forma e conteúdo ou, como comumente se prefere, significante e significado devem fundir-se num todo harmonioso. Assim, a esse todo caberá apresentar suas partes devidamente ordenadas e agindo, não de modo isolado, cada uma por si, mas, de forma integrada, em função da nova unidade constituída.

Com efeito, um texto será bem articulado enquanto for redigido de forma que contenha as qualidades imprescindíveis da coesão, coerência, adequação da linguagem e, por extensão, da clareza e aceitável correção. Em outras palavras, o texto apropriado teria razoável qualidade, ou seja, características de legibilidade e de entendimento decorrentes de uma estrutura coesa e coerente e que apresente uma linguagem adequada ao tema em si.

Do lado contrário, um dito texto ruim é aquele que se ausenta da tradição, isto é, de práticas que levem à produção de textos e de condições necessárias de conhecimento e de incentivo para a confecção do mesmo. Dito de outra forma, seria um texto que se apresenta de forma ilegível,

[4] Alguns desses preceitos podem ser encontrados, principalmente, nos trabalhos de Kock (1996), Kock & Travalia (1996), Charolles (1978) entre outros, os quais apontam os elementos textuais imprescindíveis para a organização do texto.

incompreensível e ilógica, pela falta de coesão, coerência e de uma linguagem não adequada ao tema e à situação propostos. Tratar-se-ia de um compilado de palavras que não se sustenta como estrutura linguística capaz de transmitir informação.

Dos posicionamentos dos manuais de ensino, destacamos o da vigente Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo como exemplo do que seria o objetivo do desenvolvimento da escrita nas escolas, pois, para o referido manual, escrever "significa dominar os muitos formatos que a solução do problema comporta". (SEE/SP, 2008, p. 20)

Apesar de essa mesma proposta destacar que "centrar o ensino de Língua Portuguesa no texto requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário." (SEE/SP, 2008, p. 43), o texto escolar é, muitas vezes, fomentado por um discurso preestabelecido que as instituições de ensino repassam como modelo pronto, para que, assim, se tente cumprir uma tarefa quase que mecânica: a de "resolver o problema da redação". Nesse caso, pelo fato de não se dominar as tais técnicas de produção textual e de não se possuir as informações necessárias (bagagem cultural), pela falta de leitura e de estudo sobre o tema a ser enfocado, o texto constantemente acaba por parecer irreal e descontextualizado.

O que queremos defender é que – à parte deste infindável círculo vicioso que se cria ao redor da produção do texto e consequentemente do ensino dele - o estudante (e seus percursos enunciativos rumo à representação de suas percepções físico-psicológicas) deve ser a própria fonte para o seu estudo.

Ressaltamos que, em nenhum momento, queremos negar que leitura e escrita se complementam numa relação interdependente, pois nós, estudiosos incansáveis das línguas naturais, sabemos bem que escrever é uma atividade que requer prática constante e aprender língua também requer métodos formais.

Em adição, cremos que o trabalho (esforço metalinguístico) do estudante no sentido de reconhecer e interpretar seu próprio texto torna-se importante ao habilitá-lo para a produção (fala e escuta, redação e leitura) de textos orais e escritos. Em outras palavras, a reflexão que o estudante pode fazer sobre seu próprio texto encerra o mais alto grau da riqueza da linguagem, uma vez que essa teoria tenta teorizar exatamente a reflexão sobre a linguagem

No ensino, o ato da observação deve ser o primeiro caminho para fazer com que o aprendiz de línguas mergulhe no complexo universo da linguagem por acreditarmos que é através dos observáveis que se chega à teorização e à conscientização daquilo que está sendo abordado.

Para nós, o termo coerência assume um sentido um pouco diferente daquele da linguística textual clássica, pois, de acordo com Le Goffic (1981), a coincidência exata entre o sujeito que produz e o sujeito que recebe o enunciado é impossível, haja vista que a significação de um enunciado não é palpável e tão pouco mensurável. Nesse sentido, falar em coesão e coerência textuais é falar de dois domínios muito relativos em sala de aula, visto que, a nosso ver, o objetivo de uma aula focada na produção do texto não pode negligenciar os percursos enunciativos que constroem as intenções de significação. Vejamos o que diz Onofre (1994):

> O objetivo é chamar a atenção do aluno sobre as sutilezas linguísticas que cada situação enunciativa exige, levando-o a perceber tanto a identidade semântica quanto a diferença semântica que podem ser estabelecidas a partir de uma cadeia parafrástica. (ONOFRE, 1994, p.159)

Portanto, aprender língua (e consequentemente as habilidades que constituem esse processo, entre elas, a escrita e a leitura) é também mergulhar nela para se chegar à linguagem e procurar as propriedades e os processos generalizáveis. E é o empírico que vai nos levar a isto, ao contexto e à situação, pois:

> A atividade de produção e de reconhecimento de enunciados se faz sempre entre os sujeitos colocados nas situações às vezes empíricas e ao mesmo tempo ligadas às representações imaginárias do estatuto de alguns sujeitos para remeter ao outro, para remeter a uma sociedade, para remeter ao texto, para remeter aquilo que se poderia chamar de "um discurso intertextual", esta espécie de discurso ambiente com os valores que estão ligados às palavras. (CULIOLI, 2002, p.92) [tradução nossa]

Assim, escrever é organizar experiências de mundo e o texto não é somente um composto interpretativo, mas um elemento de representação, regulação e referenciação do sujeito que o produz, fato que nos leva a enxergar que o conhecimento gramatical não assume uma urgência ímpar como a capacidade de ler, escrever e refletir sobre a linguagem, pois cremos que pensar e agir sobre a construção da

significação e do sentido prolifera escritas melhores.

Já no tocante à criatividade na escrita, a nosso ver, ela mais é uma capacidade de perceber o universo externo do indivíduo do que a construção de enunciados inusitados e inéditos, pois é a experiência sociopsicológica a grande fomentadora da criatividade linguística. As representações físico-culturais só são possíveis graças a uma representação interior de memórias associativas, de pensamentos e linguagens simbólicas.

Com efeito, o estudo do texto focado na reflexão sobre ele (processos constitutivos, percursos enunciativos, atividade parafrástica, etc) estabelece a ponte entre a criatividade e o extralinguístico de um lado e a norma linguística do outro. E é essa ponte que estimula a utilização de mecanismos lingüísticos que, além de atribuírem maior fluência nos atos de escrita, também ativam o potencial de compreensão da funcionalidade desses atos por ativarem a linguagem e trazerem à tona todo seu caráter infinito.

Ao professor fica a possibilidade de incentivar o aluno a trabalhar a reconstrução do texto por meio da reorganização de períodos e enunciados com base em recursos como o apagamento, o deslocamento, a negação, a interrogação e a inserção de outros elementos linguístico-textuais. Já as questões de gramática, a nosso ver, devem ser elaboradas a partir do texto, pois assim o aluno estará trabalhando – com mais entusiasmo - a partir de conceitos linguísticos sociais. Ademais, é o texto o grande fomentador das manifestações tanto de recursos gramaticais e sintáticos quanto estilísticos de uma dada língua.

Uma outra maneira interessante de abordar o estudo do texto em sala de aula é, além de explorar as experiências prévias, fazer associações de tais experiências com as atividades textuais. Daí, remetemo-nos novamente a um conceito que julgamos fundamental, o de que o texto é o resultado de um trabalho sensível e abstrato que passa obrigatoriamente pela transformação de noções de cunho psicológico, sociológico, cultural e até científico em representações linguísticas.

À parte das reflexões que poderíamos propor como geradoras de discussões que nos levem a aproximar texto e ensino, arriscamos um diálogo crítico com a linguística textual - para a qual, como já dissemos, um texto será bem articulado enquanto for redigido de forma que contenha as qualidades imprescindíveis da coesão, coerência, adequação da linguagem e, por extensão, da clareza e aceitável correção - tentando mostrar que sujeito, enunciação e situação enunciativa fazem parte de um

tripartite indissociável, principalmente no estudo e no ensino do texto, o qual é pura representação dessa relação.

Assim, julgamos que o sucesso da comunicação verbal está também relacionado a questões que concernem às propriedades físico-culturais de cada sujeito e que os recursos linguístico-textuais são o pano de fundo da organização destas propriedades, em outros termos, as percepções socioculturais.

Na verdade, a grande impressão que fica é a de que o ato da escrita agencia percursos enunciativos bem mais complexos do que aqueles que a linguística textual comumente categoriza como coesão e coerência.

5 A prática linguística: um exemplo didático

O conservadorismo imposto pela gramática tradicional leva a uma visão da ambiguidade como um defeito da linguagem ao invés de encará-la como um rico aparato para os estudos focados na significação linguística. Refutando um pouco a ideia de ambiguidade enquanto uma falha da linguagem, cremos ser possível trabalhá-la positivamente[5] nas aulas de língua[6].

O objetivo central numa proposta como essa, é fazer o aluno acessar a linguagem por meio da atividade epilinguística (trabalho que consiste na própria linguagem e que ajuda na regulação e no equilíbrio do "eu" e sua alteridade), a qual, por ser dinâmica traz à tona a conscientização de que a língua é plenamente variável e, assim, habilita esse mesmo aluno a fazer avaliações ora positivas, ora negativas permitindo-lhe o julgamento e a sobreposição do que está lhe sendo colocado.

[5] O termo "positivamente" confronta, um pouco, alguns trabalhos versados sobre a ambiguidade que apontam a necessidade de evitá-la. Assim, tais trabalhos defendem uma escrita preocupada com a clareza, a qual é o resultado de um bom escritor. A fala de Lyons (1981) vem contribuir com essa ideologia, pois para o linguista *ambíguo* é um sinal que codifica mais de uma mensagem e tal ambiguidade pode provir de uma "imperfeição" do falante ou de uma "deficiência" do sistema da língua.

[6] Para uma leitura mais aprofunda do tema: CUMPRI, M. L.; GONÇALVES, P. S. "A questão da ambiguidade no ensino de línguas". In.: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (Orgs.). *Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação.* São Carlos: Pedro & João editores, 2009, pp.195-210.

Dessa forma, trazemos uma atividade feita em sala de aula com alunos do ensino médio que emitiu alguns resultados interessantes.

Assumindo que os conceitos de enunciado e texto não destoam, propusemos o enunciado "*Jamais bata numa pessoa com óculos - use as mãos"* no intuito de trabalharmos a ambiguidade demonstrando que cada situação enunciativa presume um cenário sociopsicológico que permite a organização da enunciação e, com isso, que nenhum texto é construído isoladamente.

A demonstração disso pôde ser feita por meio do apagamento do complemento "*use as mãos*" e pela solicitação de novos complementos aos alunos. Trazemos quatro paráfrases geradas por eles que culminaram em interessantes demonstrações dessa atividade que parte do empírico (o qual prioriza a atividade epilinguística) para o formal (o qual prioriza a atividade metalinguística):

> *Jamais bata numa pessoa com óculos – ela pode reagir e quebrar teus óculos.*
> *Jamais bata numa pessoa com óculos – use um cinto.*
> *Jamais bata numa pessoa com óculos – pessoas que usam óculos são frágeis.*
> *Jamais bata numa pessoa com óculos – peça que tire primeiro.*

Esses resultados mostram que no ensino também é importante mostrar os caminhos que fazemos para chegar à interpretação, isto é, os mecanismos que utilizamos durante o ato interpretativo e de passagem entre um enunciado e outro que fazem com que acessemos a linguagem.

Se a ambiguidade é uma perturbação linguística, um rompimento da harmonia e do equilíbrio comunicativo e está mais ligada a uma questão cultural (o extralinguístico), deve o professor assumir um posicionamento fronteiriço entre o formal e o empírico e tal posicionamento será bem respaldado se se optar pelo trabalho de parafrasagem no processo de desambiguização.

O que queremos registrar com essa simples proposta é que a produção linguística é alcançada pelos sujeitos desde que eles partam de um trabalho de montagem e desmontagem de seus textos, marcas e valores, que em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos por meio das atividades linguísticas.

A análise linguística de um enunciado deve subentender exercícios de modulação e abstração com o objetivo de (re) construir

sentidos. Por isso, quando buscamos co-localizar os traços do sujeito enunciador, numa situação de enunciação, as operações (enunciativas e predicativas) não devem ser negligenciadas, mesmo porque toda a construção metalinguística é indissociável da enunciação, em outros termos, do momento da interlocução.

Assim, enquanto professores de língua portuguesa, cabe-nos estimular o trabalho com a linguagem que é a própria atividade de equilibração dos sujeitos. Assim, a construção do sentido de um enunciado permitirá cada vez mais o acesso à linguagem e, por consequência, à habilidade de desambiguização.

Geralmente, os estudiosos de língua e linguagem escapam do problema da ambiguidade e assumem um contexto prototípico e não pensam na alteridade que é o que, de fato, coloca obstáculos na significação. O interessante, no aprendizado da língua, é estimular os alunos a pensar sobre o pensar por meio de exercícios que envolvam esse tipo reflexão (como, por exemplo, o trabalho de gramática a respeito de colocação e substituição de termos, mudança de pontuação, etc). Assim, é esse trabalho com o enunciado (que é ao mesmo tempo formal e empírico) que vai levar o aluno a se estabilizar, o que, muitas vezes resulta num enriquecimento de sua bagagem cultural; e se a ambiguidade foi resolvida é porque ele compreendeu que o contexto é importante e que a língua é particular e experiencial.

Ainda é válido dizer que nós, professores, devemos tomar ciência de que a produção e recepção da língua não é uma via de mão única, mas dupla, pois, ora enunciamos para nós mesmos buscando uma regulação interior, ora para o outro, buscando a referenciação daquilo que pensamos; e esse processo, impreterivelmente, resulta numa representação da linguagem.

6 Considerações finais

Como resultado, tentamos chamar mais a atenção para a relevância do percurso enunciativo do estudante (enquanto um ser dotado de uma cultura de ordem sócio-psicológica) na discussão estabelecida no ensino da escrita. O que fica de fundamental é a assunção dos conceitos de língua e linguagem não como comunicação, mas como de equilíbrio.

Quisemos registrar, também, que o ato da reflexão acerca da linguagem encerra o mais alto grau de sua riqueza, uma vez que a nossa

proposta teórico-metodológica tenta teorizar exatamente esse trabalho, e, dessa forma, o ato da observação faz-se um caminho necessário para que o sujeito adentre o complexo universo da linguagem. Em outras palavras: acreditamos que é por meio dos observáveis que se chega à teorização e à conscientização daquilo que está sendo abordado.

Dado o notório esforço que os sujeitos enunciadores fazem com a linguagem ao produzirem e reconhecerem textos, tentamos deixar registrado se não a certeza de que se chega a operações generalizáveis por meio da análise das particularidades, das variáveis e das exceções da língua; pelo menos a intrínseca relação que há entre os ajustes linguísticos realizados pelos sujeitos enunciadores e o processo de construção da significação verbal escrita.

Referências

CORREA, L. M. Aquisição da linguagem: Uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol.15, n. spe, p. 339-383, 1999.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'enonciation:* formalisation et opérations de repérage. 1.ed. Paris: Ophrys, 1999.

_____ . *Transcription du séminaire de D.E.A. - 1975-1976*. Paris: D.R.L., 1976.

_____. *Variations sur la linguistique*. 1. ed. Paris: KlincKsieck, 2002.

FUCHS, C.; ROBERT, S. (Eds.) *Language diversity and cognitive representations*. Amsterdam: John Benjamins, 1999d.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LE GOFFIC, P. *Ambiguïté linguistique et activitè de langage*. Paris, 1981. 654f. Tese (Doutorado em Linguística) Université de Paris VII.

ONOFRE, M. B. *A indeterminação na linguagem*: inconsciência e manipulação. Araraquara, 1994. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: *Língua Portuguesa* / coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

REZENDE, L. M. *Léxico e gramática:* aproximação de problemas linguísticos com educacionais. Araraquara, 2000. 330f. Tese (Livre-docência). - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP.
anização do texto.

DIDATIZAÇÃO DE SABERES ACADÊMICO-CIENTÍFICOS E ESCRITA DA PRÁTICA DOCENTE COMO EIXO FORMADOR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Augusta G. de M.Reinaldo*

Resumo: Este artigo discute de que forma o estudo da didatização dos saberes acadêmico-científicos e o estudo da escrita da prática docente podem contribuir para o letramento acadêmico-profissional do professor em formação. A reflexão empreendida enfoca a importância de se integrar, na formação docente, o discurso que veicula o saber teórico e o discurso que veicula o saber prático, destacando a escrita como um estágio superior de explicitação da prática que auxilia na tomada de consciência profissional. Nesse quadro, o ensino-aprendizagem do gênero relato de experiência didática se apresenta como instrumento de apoio ao licenciando no crescimento como escritor e como agente efetivo na sua esfera de atuação futura.
Palavras-chave: Prática de ensino, Estágio supervisionado, Relato de experiência didática.

Abstract: This article discusses the way in which the study of didactization of academic-scientific knowledges and the study of teachers' academic-professional writing can contribute to teachers' academic-professional literacy in his/her process of education. The reflection presented focuses on the importance of integrating, during the teacher education process, the discourse which imparts theoretical knowledge and that which imparts practical knowledge, emphasizing writing practice as a superior stage, which enhances professional awareness. Thus, the teaching and learning of the genre didactic experience report is shown as a resource to the undergraduate teacher in his/her development as a writer and a permanent agent in his/her field.
Keywords: Teaching practice, Supervised training, Didactic experience report.

1 Introdução

A demanda nacional por inovação no ensino de Língua Portuguesa, imprimida pelos documentos parametrizadores, a partir da última década do século XX tem gerado uma questão relevante, no contexto da licenciatura de Letras. Trata-se do modo como os conhecimentos advindos das teorias da linguagem estão sendo

* Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

apresentados e (re) construídos nas diversas instâncias de orientação para o ensino, que incluem desde a concepção e elaboração de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

O presente artigo, que representa uma das ações de uma pesquisa mais ampla sobre a escrita como objeto de estudo e como objeto de ensino em cursos de Letras (processo CNPq 473750/2007-Universal), pretende discutir de que forma o estudo da didatização dos saberes acadêmico-científicos e o estudo da escrita da prática docente podem contribuir para o letramento acadêmico-profissional do professor em formação.

Para o alcance desse objetivo, são apresentadas na primeira seção reflexões sobre os modos de tratamento da relação teoria/prática na formação docente. Na segunda seção e subseções são apresentadas duas linhas de ação formativa com vistas ao fortalecimento de saberes constitutivos do que estamos denominando eixo profissional da formação docente do professor de Língua Portuguesa.

2 A relação entre saberes teóricos e saberes práticos com foco no discurso profissional

A relação entre teoria e prática na formação do professor tem suscitado muitos debates no âmbito dos estudos educacionais e dos estudos aplicados ao ensino de língua[gem]. Dois modelos clássicos de formação são registrados na literatura sobre esse tema. O primeiro, denominado modelo aplicacionista, defende a divulgação dos saberes científicos como condição prévia para a formação docente, que se dá a partir da aplicação direta da investigação científica para a resolução dos problemas da prática. A principal crítica a esse modelo é a defasagem que tende a ser registrada entre a orientação proposta pela instância formadora e as situações enfrentadas pelo recém-formado no contexto da prática do profissional de ensino. O segundo modelo, denominado reflexivo, defende os saberes em ação como fundamentais na formação docente, que se dá a partir da análise conjunta, envolvendo formador e formando, dos fenômenos específicos do contexto de ensino: o formador, enquanto agente do conhecimento, leva o formando a conscientizar-se do seu agir e a assumir, conjuntamente, responsabilidades por decisões relativas a planejamento, gestão de conteúdo e de sala de aula, bem como avaliação.

A posição aqui defendida, entretanto, procura alinhar-se aos estudos que propõem o deslocamento do foco da reflexão sobre a relação teoria/prática para o foco sobre o discurso profissional. Anne-Marie Chartier (2007 [2003]), por exemplo, entende que a ruptura entre o dizer (saber teórico) e o fazer (saber prático) constitui ficção teórica, pois o que existe, na realidade, são discursos que integram a prática de profissionais pertencentes a diferentes instâncias (a academia e a escola), e a caracterização desses discursos tem sido regularmente esquecida nos processos de formação inicial e continuada dos professores. Em breve caracterização dos discursos que veiculam essas duas categorias de saberes, Chartier critica os lugares estanques que eles ocupam nos cursos de formação: de um lado, o discurso teórico da pesquisa, preso a redes de trocas institucionais, de poder e conflitos, enfrenta dificuldades para se fazer compreendido pelos profissionais do ensino; de outro lado, o discurso oral prático dos profissionais da prática de ensino, preso a redes de trocas dialógicas, com vistas a soluções imediatas para a sala de aula, está sempre alimentado por outras vozes situadas no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a questão relevante é compreender os processos de apropriação dos saberes da pesquisa pelos profissionais da prática, pois o domínio dos saberes práticos é insuficiente para tornar esses saberes transmissíveis a profissionais de outras esferas, como a acadêmica, por exemplo, e o verdadeiro problema do trabalho de teorização se encontra em transformar os saberes em ação e sua verbalização oral em saberes da escrita. Os modos de apropriação desses diferentes registros de discursos tendem a ser contrastados na formação inicial (em que predomina o discurso orientado pela lógica do saber teórico) e na formação continuada (em que predomina o discurso orientado pela lógica de utilização do saber para uso prático). Esse contraste deve fornecer elementos úteis para estabelecer as prioridades, de forma diferente, e especificar as formas de trabalho nessas duas instâncias de formação. Portanto, observar a progressão no trabalho de verbalização oral dos saberes em ação e proceder à escrita dessa verbalização contribuem para um processo de teorização eficaz, condição fundamental para a apropriação dos saberes da pesquisa e para a tomada de consciência da competência profissional.

Em outro artigo (CHARTIER, 2007[1998]), a autora, refletindo ainda sobre a apropriação do discurso profissional, considerado em seu valor de uso prático, defende que a metodologia das investigações no campo do ensino de qualquer objeto seja conduzida em três direções, buscando descrever: a) a utilização dos discursos prescritivos

institucionais (programas, textos oficiais); b) o modo de falar das ferramentas de trabalho (manuais, planos de aula); e c) o modo de tratamento dos saberes teóricos de referência (conteúdos disciplinares, saberes didáticos, conhecimentos gerais sobre a escola e sobre a aprendizagem), nos locais de formação.

No presente artigo, esse percurso metodológico está sendo compreendido como processo de construção do eixo profissional da formação docente, conforme descrito na seguinte seção.

3 A construção do eixo profissional na formação inicial

As reflexões acima apresentadas sobre a necessidade de se contemplar a articulação dos discursos em torno do saber teórico e do saber prático no processo de formação docente conduzem a dois pressupostos a serem observados no trabalho de formação inicial: o primeiro é o de que esse trabalho deve centrar-se na articulação produtiva entre o conhecimento considerado como legítimo na academia e o conhecimento socialmente privilegiado como objeto de ensino no contexto das práticas escolares; o segundo pressuposto é o de que o trabalho de formação inicial deve ter como ponto de partida a prática do letramento acadêmico-profissional, conferido pelo contínuo acesso do licenciando aos meios de publicação de sua área, garantindo-lhe a percepção de que em sua atuação deverá movimentar-se num mundo marcado por fontes diversas de conhecimentos, condição indispensável para sua atualização e conseqüente reorientação da prática profissional (ANDRADE, 2005).

Partindo desses pressupostos sobre a relação entre saberes teóricos e saberes práticos, entendida como a apropriação dos discursos específicos dessas duas instâncias de conhecimento e como a tomada de consciência da competência profissional, duas linhas de ação devem ser alçadas à condição de componentes centrais desse eixo da formação do licenciando de Letras: a didatização e a escrita da prática docente.

3.1 A didatização dos saberes acadêmico-científicos

Entendida nos estudos aplicados como a transformação dos saberes acadêmicos pelas práticas institucionais em saberes escolares, a

didatização compreende vários níveis, que envolvem desde a concepção e elaboração de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Nessa perspectiva, tem sido relacionada com a demanda de inovação do ensino de Língua Portuguesa no país, iniciada com reformas educacionais desde a década de 1970 e ampliadas a partir da década de 1990 (APARÍCIO,1999; PIETRI,2003; DORNELLES,2007). Uma das principais contribuições dos estudos nessa área é a constatação de que, em função de variáveis contextuais específicas, como o lugar e o tempo em que ocorre o processo de didatização, o objetivo, o público-alvo, entre outras, os impactos produzidos nas práticas escolares são diferenciados e nem sempre são avaliados como inovadores (RAFAEL, 2001; SANTOS, 2001; SIGNORINI, 2005).

Ainda de acordo com os estudos nessa área, duas preocupações devem orientar esse processo de transformação, através do discurso, dos saberes acadêmicos em saberes escolares. A primeira diz respeito à consideração dos planos de aprendizagem em jogo: o dos conteúdos transmitidos sobre língua a serem ensinados na escola e o plano da linguagem a ser utilizada na interação professor-aluno. Nesse sentido, a ênfase na interlocução entre a pesquisa (saber teórico) e a prática de ensino (saber prático) constitui uma forma de aproximar o objeto de referência científica da prática de ensino desse objeto, no caso, o ensino de língua, sem desconsiderar que a relação entre a difusão dos conhecimentos produzidos na instância formadora e a sua apropriação pelo formando não ocorre, necessariamente, como previsto pelo formador (BRONCKART e GIGER, 1998; ANDRADE, 2005).

A segunda preocupação, estritamente relacionada com a primeira, diz respeito à avaliação crítica da linguagem adotada na junção entre o objeto de estudo (saber acadêmico) e o objeto de ensino (saber escolar). Para atender a esse requisito da formação, são necessárias tarefas que conduzam o licenciando a observar/reconhecer os modos de transformação desses níveis de saberes sobre língua, e, sobretudo, a exercitar a autoria nas ações de análise e elaboração de material didático. Nesse trabalho de observação/reconhecimento do modo de transformação do saber acadêmico em saber escolar sobre língua, temos elegido dois espaços como objeto de estudo - o dos documentos institucionais de orientação nacional e estadual, considerados prefigurativos de maior alcance, e o dos documentos prefigurativos mais próximos do trabalho local do professor, como sequências didáticas, atividades didáticas (LOUSADA, ABREU-TARDELLI e MAZILLO, 2008).

No contexto das Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e II, o primeiro espaço tem sido representado com o estudo dos seguintes documentos prefigurativos:

- documentos parametrizadores nacionais (Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, 1998, e Orientações Curriculares do ensino Médio, 2006) e estaduais (Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba, 2007).
- instrumentos avaliadores e orientadores para o uso do livro didático do ensino fundamental – Guias do livro didático / PNLD- e do ensino médio/PNLEM, em edições atualizadas.
- instrumentos de avaliação nacional de aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental e Médio – Prova Brasil e ENEM, em edições atualizadas.

O estudo desses documentos é realizado por meio de tarefas como as prescritas nos exemplos (1) e (2), a seguir, que ilustram a preocupação em conduzir o licenciando à observação das orientações oficiais para o ensino do objeto língua e ao reconhecimento dos conceitos dos estudos da linguagem subjacentes a tais orientações.

(1)

As diretrizes atuais para os conteúdos/eixos do ensino de Língua Portuguesa estão prescritas nos PCN, 1998, p. 34-36. A operacionalização dessas diretrizes se encontra nos critérios classificatórios e na ficha de avaliação, presentes no *Guia do Livro Didático – PNLD 2008* (p. 14-17 e 37-42).
Com base nesses documentos, analise a proposta de um livro didático para um dos eixos organizadores do ensino de LP, verificando a adequação (a) aos critérios de avaliação específicos do eixo; e (b) entre os objetivos propostos no Manual do Professor e as atividades propostas no livro do aluno.

(2)

A *Matriz de Língua Portuguesa do SAEB/ prova Brasil* considera as dimensões *competência* e *habilidade,* referentes a cada um dos seis tópicos elencados.

Faça uma breve análise desse instrumento nacional de

avaliação, identificando a influência dos conceitos construídos nos estudos lingüísticos recentes na composição dos descritores de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em (1), solicita-se que o licenciando estabeleça a articulação entre as orientações mais amplas, presentes nos documentos parametrizadores, e sua operacionalização nos critérios constitutivos da ficha de avaliação do livro didático, instrumento que prefigura o trabalho local do professor. Da mesma forma, em (2), pretende-se que o licenciando reconheça as orientações teóricas subjacentes ao instrumento nacional de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa.

O segundo espaço objeto de estudo está representado por documentos mais próximos do trabalho local do licenciando. Nesse sentido, são prescritas tarefas de autoria de materiais didáticos e de análise dessas tarefas elaboradas pelos licenciandos, nível de didatização que pressupõe a transformação pelo licenciando da linguagem do objeto de estudo em objeto de ensino, requisito indispensável na construção de saberes práticos. Os dois exemplos seguintes ilustram o trabalho de reconhecimento dessa transformação de saberes.

(3)

Utilizando a coletânea de textos a seguir, formule atividades didáticas que contemplem os tópicos e os descritores integrantes da Matriz de Língua Portuguesa *do SAEB/ prova Brasil*.

(4)

Analise as inadequações de forma e conteúdo na atividade transcrita a seguir:

Comparando os textos A "Num hospital público...", B "Crise da saúde no Nordeste atinge agora a Paraíba" e C "Caos no Nordeste", estão corretas as afirmativas, exceto:

(A) Visam o mesmo público alvo.
(B) O texto A tem intenção crítica/comunicativa.
(C) Os textos B e C têm intenção comunicativa.
(D) Os textos são contraditórios.

Em (3), prescreve-se a transformação dos descritores em atividades didáticas. Em (4), conduz-se o licenciando a observar a

adequação da atividade proposta em atendimento à tarefa prescrita em (3). Essa observação deverá dar conta das falhas presentes nos planos da concepção do objeto de aprendizagem e da formulação do comando. No primeiro, registra-se a ausência da dimensão da intertextualidade que está sendo objeto da comparação entre os textos (tratamento do tema, forma, objetivo): levando-se em conta as três primeiras alternativas, pode-se inferir que a dimensão em jogo é o objetivo dos textos. Este aspecto, no entanto, não está contemplado na última alternativa: não há especificação do aspecto sob o qual os textos são contraditórios. No plano da formulação da questão objetiva de múltipla escolha, registra-se a ausência de paralelismo formal entre a primeira e as demais alternativas.

Esses tipos de tarefas conferem dois traços relevantes para formação do licenciando de Letras: maior familiaridade com as concepções do objeto língua, subjacentes às recomendações oficiais e às atividades de ensino; e criticidade em relação às atividades prescritas em livro didático de língua Portuguesa, associada à autonomia na busca de fontes alternativas para o exercício da autoria de atividades destinadas ao ensino fundamental e médio. O exemplo (5), a seguir, extraído de respostas à tarefa de reconhecimento dos saberes prescritos em documentos parametrizadores, ilustrada em (1), evidencia a familiaridade do licenciando com a concepção de escrita veiculada na orientação oficial para o ensino desse eixo.

(5)

A primeira etapa de produção possibilita maior intimidade com o gênero e os diversos suportes que podem contê-lo /.../ a escrita é vista como processo quando as autoras motivam a escrita, por abrir espaço para as várias etapas da produção: a preparação em relação ao assunto conveniente ao gênero, a escolha de um veículo de modo a adequar a linguagem ao público-alvo, a facção de um esquema, o desenvolvimento, a revisão, e a sugestão de divulgação da escrita. (Análise de livro didático).

Esse fragmento de análise de proposta de livro didático para o ensino da escrita mostra a percepção do licenciando em relação à orientação teórico-metodológica adotada na concepção da atividade, que evoca o ensino centrado no gênero.

Os dados gerados em sucessivas edições da Prática de Ensino têm revelado também a autonomia dos estagiários em proceder à reformulação/ adaptação de atividades presentes em livros didáticos, com base nos saberes de referência científica construídos pelas ciências da linguagem e incorporados pelas orientações nacionais para o ensino de Língua Portuguesa. Os exemplos seis (6) e sete (7) ilustram essa iniciativa também em relação ao ensino da escrita, tendo em vista motivar o aluno em função das condições do contexto escolar em que está inserido.

(6)

Comando do livro didático:

Observe a última linha do texto:
" -?!..."

Assim é dado o desfecho do conto. Se você tivesse de escrever uma frase com palavras no lugar da pontuação, que frase seria essa?
(BORGATTO, A.; BERTIN, T e MARCHEZI, V.*Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2008, p. 50)

(7)

Comando proposto pelo estagiário na atividade para sala de aula:

No jornal da escola, SC Repórter, há um espaço para as produções dos alunos. Você está convidado (a) para participar da seleção de um conto a ser publicado na terceira edição - 2008.

Leia o conto *Aos vinte anos*, de Aluísio Azevedo, em anexo, e construa o final da estória. Lembre-se de produzir diálogos e um desfecho interessante. Faça um título que se adéqüe ao final que você construiu. (Relato de experiência didática no ensino fundamental).

Em 6, tem-se a reformulação proposta para a atividade 5, presente no livro didático. Essa iniciativa sinaliza a influência do conhecimento dos estudos lingüísticos sobre gênero sobre a orientação para o ensino da escrita, particularmente sobre as condições de produção do texto. A inovação presente na proposta de orientação para a produção de texto se encontra não na mudança de enfoque adotado do nível da frase

para o nível do texto, mas no entendimento de que as decisões que marcam a textualização resultam do quadro interlocutivo em que a produção desse texto ocorre.

3.2 A escrita da prática docente: o papel do gênero relato de experiência didática

Essa ação formativa procura levar o licenciando a compreender as diferenças entre as práticas de explicitação que objetivam construir o conhecimento científico e as que objetivam a formação: as primeiras podem tornar-se referências diretas para formação sem serem reelaboradas, dado que a pesquisa só produz conhecimentos e inteligibilidade, construindo objetos abstratos e questões delimitadas; as segundas procuram atender às práticas urgentes no exercício da profissão, as quais exigem atenção compartilhada e co-gerenciamento de uma multiplicidade de parâmetros (CHARTIER, 2007[1998]).

Nesse contexto, é relevante lembrar que a cultura profissional dos que atuam na prática não decorre apenas da excelência da prática, mas também de um aprendizado do discurso envolvido na explicitação dessa prática. Também o reconhecimento social ligado à publicação torna a escrita um estágio superior dessa explicitação, dadas as exigências relativas a delimitação do objeto, coleta de dados para análise, entre outras. Nesse sentido, a construção da progressão sobre a escrita da prática com fins de formação constitui um trabalho que demanda tempo e traz dificuldades, razão por que o ensino e aprendizagem de gêneros como o relato de experiência, o memorial profissional, podem constituir-se uma via adequada para o alcance desse estágio de explicitação da prática docente.

Compreendendo os gêneros como ações que veiculam normas, valores e crenças dos grupos sociais onde circulam (MILLER, 2009 [1984]), a questão relevante é tornar o licenciando consciente sobre o gênero em que deve ser escrita a sua prática profissional. Como em qualquer pedagogia, deve-se pensar na necessidade desse gênero, na consciência de como se dá sua escrita na instituição profissional a que pertence, a partir da indagação sobre como são os seus componentes, o que contribui para desenvolver a consciência crítica. Para isso, ele deve ser ensinado na ação e na situação em que essa ação seja significativa e motivadora, momento em que deve ser enfatizado que convenções são

usadas para o alcance de objetivos retóricos em situações retóricas, e, consequentemente, que formas lingüísticas, textuais e discursivas são retoricamente significativas (DEVITT, 2009). Essa reflexão, aplicada ao contexto de formação em discussão, significa que ensinar/aprender os gêneros escritos específicos do ensino pode apoiar o licenciando no crescimento como escritor e como agente efetivo na sua esfera de atuação.

Para a inserção do futuro professor nessa prática de letramento acadêmico-profissional, temos elegido o relato de experiência didática, gênero que permite a reflexão nas dimensões do saber fazer docente, englobando as condições que cercam o agir do aluno-professor e das suas representações sobre as ações em sala de aula: a descrição de procedimentos de atuação didática associada a uma reflexão de base teórica e a uma avaliação dos resultados conferem a capacidade de transitar entre o discurso que veicula o saber teórico e o discurso que veicula o saber prático. Esses traços podem também xplicar a posição fronteiriça que o relato ocupa no contínuo dos gêneros falados e escritos proposto por Marcuschi (2008, p.197).

Em relação à situação sociorretórica, prevê-se inicialmente como público-alvo o professor formador e os colegas estagiários, seguindo-se a comunidade acadêmica e a escolar. Nesta última, o relato de experiência didática integra as atividades do professor que o utiliza para documentar e refletir sobre o seu trabalho. A ampliação do público inicialmente visado garante a esse gênero prestígio acadêmico na esfera da publicação em revistas relacionadas ao ensino, favorecendo a construção de redes de conhecimentos e experiências, e, por conseqüência, o processo de letramento acadêmico-profissional do professor. Enfim, trata-se de um gênero catalisador, no sentido de favorecer o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas, porque orientadas pelo planejamento e pela avaliação, possibilitando o crescimento profissional do professor (SIGNORINI, 2006).

Estudos recentes, no entanto, têm verificado a opacidade e a vagueza de relatos que são produzidos ao final do estágio supervisionado (SILVA e MELO, 2008; LOPES, 2007). Entendendo que os estudos retóricos de gênero fornecem um quadro teórico útil para a pesquisa em aprendizagem e uso desse gênero, temos procurado adotar as reflexões em torno do modelo de relato descrito por Silva (2002), que, a partir do levantamento de revistas de circulação nacional, descreveu os movimentos textuais recorrentes que marcam a organização retórica desse gênero, chegando ao seguinte quadro de referência:

Quadro I - Organização retórica do relato de experiência didática

Unidades	Subunidades
I Apresentação da Experiência	1. Contextualização do tema 2. Justificativa para a experiência 3. Apresentação do(s) objetivo(s) 4. Plano da organização do relato
II Estabelecimento de pressupostos teóricos	1. Apresentação de conceitos-chave, autores e obras
III Apresentação da metodologia	1. Descrição do local, período, sujeitos e/ou *corpus* 2. Descrição de etapas e/ou procedimentos e de materiais utilizados
IV Apresentação e avaliação dos resultados	1. Apresentação e avaliação de resultados relativos à aprendizagem dos alunos. 2. Avaliação do(s) procedimento(s) adotado(s,) com sugestão para a reformulação, se houver.
Listagem das referências bibliográficas utilizadas Anexos (texto, atividades, amostra de exercícios respondidos pelos alunos, etc.)	

A experiência com o uso desse gênero, como um dos instrumentos de avaliação da Prática de Ensino de Língua Portuguesa, tem permitido a constatação de que sua apropriação exige tempo e prática para amadurecimento, em termos de reflexão sobre a ação docente. Várias tendências, que representam dificuldades no aprendizado desse modelo adotado, são registradas em nossa experiência. A mais saliente delas é a presença de maior volume de informações nas unidades/sub-unidades relativas à apresentação da metodologia e seus respectivos procedimentos, em detrimento das informações relativas à avaliação dos resultados: a presença acentuada das sequências de descrição / reconstrução da experiência, em detrimento das ações de interpretação e confrontação dos resultados, representa a ausência das habilidades de criar novas declarações através desses dois últimos movimentos retóricos.

Outra tendência, relacionada com a primeira, é o caráter generalizante das avaliações sobre a ação docente e sobre o desempenho do alunado: a não identificação de dimensões específicas de apreciação dos resultados pode ser explicada pela dificuldade de apropriação do saber teórico para criar também novas declarações de explicação e avaliação dos dados gerados na prática. Ilustra essa tendência o fragmento que segue.

> Acreditamos que de forma geral conseguimos alcançar os objetivos traçados para a sequência didática, uma vez que lemos, produzimos, e reescrevemos e fizemos análises linguísticas, pois pensamos a teoria adaptada na prática, como partes de um mesmo processo (Relato Final de Prática I).

Esses dados reforçam a convicção de que, para melhor compreensão e exame das possibilidades de organização das ações docentes, o professor em formação deve ser conduzido, por mais tempo na graduação, a assumir-se como agente, de modo a ultrapassar o nível meramente descritivo das ações de ensino, interpretando, avaliando sob dimensões variadas, os resultados de sua prática e reorientando, sob as mesmas dimensões assinaladas, as expectativas em relação a novas ações docentes e novos resultados de aprendizagem.

4 Considerações finais

O trabalho em torno das duas linhas de ação constitutivas dos saberes profissionais do professor de Língua Portuguesa permite considerar como relevantes alguns pontos.

Em relação à prática da didatização, nos planos da análise de documentos prefigurativos de maior alcance, a experiência mostra a crescente familiaridade do licenciando com o processo de articulação entre as teorias linguísticas e a demanda por atualização das orientações metodológicas para o ensino, bem como a disponibilidade para a busca de fontes diversas de conhecimento para a elaboração de material didático. A inserção nessa prática de letramento acadêmico-profissional constitui requisito fundamental para que o professor se mantenha sintonizado com as inovações decorrentes dos saberes acadêmico-científicos produzidos nos estudos teóricos e aplicados da linguagem. Outro efeito sensível da

experiência com o estudo dos documentos representativos das diversas instâncias de orientação para o ensino é a criticidade do professor em formação em relação ao livro didático, com a consequente autonomia na preparação de material didático. Esse trabalho de análise e de autoria de atividades didáticas desenvolvido em etapas anteriores ao efetivo trabalho de sala de aula representa uma ferramenta necessária ao enfrentamento dos problemas gerados no contexto escolar.

Em relação à escrita da prática docente, a experiência com a transposição da ação da esfera prático-oral para a da escrita profissional tem mostrado que a apropriação da explicitação marcada por asserções e demonstrações envolve um aprendizado que também exige tempo e prática. Isso significa que a condução do professor em formação a assumir-se como agente, através da escrita profissional, deve ser desenvolvida ao longo do curso de graduação, para que, ao inserir-se no contexto de serviço, possa ser agente efetivo, com condições de criar e explicitar, por meio da escrita, a sua prática para outras esferas profissionais. Se as habilidades exigidas na escrita da prática docente não forem ensinadas aos licenciandos, poucos afortunados aprenderão sozinhos a ingressar na comunidade de prestígio dos que são letrados acadêmica e profissionalmente.

Referências

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APARÍCIO, A. S. Inovação em aula de gramática no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista: um estudo de caso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados na inovação, no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-45.

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

_____. *Guia do livro didático das séries/anos finais do ensino fundamental: Língua Portuguesa* - PNLD/2008. Brasília: MEC/SEF: 2007.

BRASIL. *Matriz de Língua Portuguesa de: Comentários sobre os tópicos e Descritores,* 2007 –SAEB/Prova Brasil.
http// www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos-descritores.
Acesso em 2 de março de 2010.

BRONCKART, J. P.; GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives. *Pratiques*. Maio, 1998, p. 35-58.

CHARTIER, A. M. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. In:_____. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007[2003], p. 185-207.

_____. A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais. In:_____. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007[1998], p. 185-207.

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C. et al (Orgs.) . *Genre in a changing world*. Colorado, Fort Collins, 2009, p. 342-356. www.colostate.edu. Acesso em 20 de dezembro de 2009.

DORNELLES, C. A gente não quer ser tradicional, mas... conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Significados na inovação, no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.111-145.

LOPES, M. A. P. T. L. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: MACHADO, A. R. et al.(Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 221-256.

LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. IN: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo:* questões epidemiológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.237-256.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua moderna no Brasil*. Tese de doutorado inédita. Campinas. Programa de

Pós-Graduação em Lingüística aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* São Paulo, Parábola, 2008.

MILLER, Gênero como ação social. In:_____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Organização e tradução de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009 [1984].

RAFAEL, E. L. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Mercado de Letras, 2007, p. 197-209.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: _____ (Org.). *Significados na inovação, no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.* Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.211-228.

_____. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In. Signorini, I. *Gêneros catalisadores*: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola: 2006. p. 53 – 70.

SILVA, W. & MELO, L. C. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada,* Campinas, 47 (1), jan/jun, 2008, p. 131-149.

SILVA, J. R. *Relato de Experiência Didática:* elementos para a descrição e ensino do gênero. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Letras: UFPB. 2002.

A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CULTURA, LÍNGUA E ESTEREÓTIPO NO ENSINO DE LEM

Maristella Gabardo[*]

Resumo: As diretrizes curriculares estaduais do Paraná (DCE), assim como as orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) afirmam que o ensino das línguas estrangeiras modernas (LEM) deve estar primordialmente voltado à formação de cidadãos críticos e atuantes, conscientes de seu papel cultural e social. Essa proposta é possível, devido ao fato de que ao estudarmos uma LEM também podemos estar estudando a nós mesmos, a nossa língua, a nossa cultura e a nossa maneira de ver e interpretar o mundo, uma vez que todas as línguas são indissociáveis de sua carga cultural e social. Logo, baseando-me nos estudos de Kramsh (1998) e Cantoni (2005) levantarei algumas reflexões sobre como essa proposta seria viável, tendo em vista o desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula.
Palavras-chave: Ensino de LEM, Competência intercultural, Estereótipos, Cultura.

Abstract: The State Guidelines of Paraná (DCE) as well as the National Guidelines for High Schools (OCEM) say that the foreign language teaching should be focused on the formation of critical and active citizens, aware of their cultural and social roles. This idea is possible due to the fact that whenever we study foreign languages we are also studying ourselves, our language, our culture, the way we are and the way we see the world; due to the fact that all languages are inseparable from their cultural and social aspects. Based on Kramsh (1998) and Cantoni (2005) studies, I will investigate how these guidelines can be applied through the development of the intercultural competence in classroom.
Keywords: Foreign language teaching, Intercultural competence, Stereotypes, Culture.

1 Introdução

Desenvolver a criticidade e a competência pragmática/sociocultural deve ser um dos principais objetivos do ensino de línguas estrangeiras (LE). De acordo com os estudos de Cantoni (2005), entender e interagir com as diversas maneiras de interpretar o mundo seria a forma mais eficaz de se aprender um idioma e transformar aprendizes em falantes atuantes e conscientes em LE. Essa é a proposta dos mais recentes documentos norteadores, como as diretrizes

[*] Graduada em Letras (português, inglês e espanhol) pela UFPR. Atualmente é professora de espanhol no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

curriculares estaduais do Paraná (DCE) e as orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM), ao afirmarem que o ensino de LE deve estar primordialmente voltado à formação de cidadãos críticos e atuantes. Essa proposta é possível devido ao fato de que, ao estudarmos uma língua estrangeira, também estamos estudando a nós mesmos; afinal a língua, seja a nossa ou a do outro, é indissociável do seu conteúdo ideológico e sócio-cultural (BAKHTIN, 1992).

2 O contexto e o lugar desta pesquisa

Iniciarei este artigo com uma pequena análise sobre dois aspectos que formam o nosso contexto em sala de aula: a) alguns aspectos da história do ensino de línguas estrangeiras (LE) nas escolas e b) a inclusão digital, a globalização e suas conseqüências para a educação.

De acordo com Fogaça e Gimenez (2007) o Brasil, desde o fim dos anos 60, tem um ensino voltado não ao desenvolvimento do aluno, mas ao seu papel como cidadão crítico, como era de se esperar, pois este estilo de pedagogia coincide com o início da ditadura militar e com a industrialização das metrópoles. Com isso, houve a necessidade da criação de uma mão-de-obra barata, competente e que não fosse crítica. Para suprir essa demanda, a escola desta época adotou a formação tecnicista dos alunos, que visava formar alunos que soubessem reproduzir conhecimentos e aprendesse uma profissão o mais rápido possível. Foi nesta época que surgiram os cursos profissionalizantes, que visavam ensinar ao aluno os conteúdos básicos necessários para o cumprimento de certa função sem que, para isso, visasse à formação completa dos estudantes como indivíduos e cidadãos. Havia ainda o fato de que o Brasil dessa época vivia uma ditadura militar vigente que não incentivava nem pensamento crítico, nem tampouco a formação de cidadãos conscientes. Sendo assim, o estudo de uma segunda língua foi relegado aos centros de idioma, uma vez que não se via a real necessidade de um técnico dominar uma segunda língua, a não ser para a leitura e interpretação de manuais. Com isso, houve a diminuição significativa do número de horas de LE na grade curricular e, em alguns casos, como afirmam Fogaça e Gimenez (2007), a total extinção desta disciplina na grade do então chamado primeiro grau (ensino fundamental). Foi neste período que surgiu o chamado "inglês instrumental", que visa instrumentalizar a língua a fim suprir necessidades profissionais dos alunos, capacitando-os a ler e interpretar o sentido do texto. Este tipo de ensino centrado na

decodificação do texto, assim como na perpetuação do método estruturalista (CLAU, 2005), que se encontram presentes nas escolas até hoje, forma um contexto no qual não se prioriza a difundida e arrojada criticidade apresentada nos documentos norteadores, como as OCEM e as diretrizes estaduais.

Com o advento da globalização e a tentativa de inserir virtualmente os alunos das escolas regulares nessa nova organização social, o governo do Paraná desenvolveu o programa Paraná Digital, no qual todas as escolas paranaenses seriam equipadas com computadores e TVs pen-drive. Durante as minhas aulas de espanhol na escola onde leciono, dou aula para os alunos do ensino médio, que já deveriam ter sido iniciados no dito mundo digital, uma vez que já estudaram por no mínimo 4 anos nessa escola. Porém, durante as primeiras aulas, vejo que os alunos têm dificuldades para realizar uma pesquisa eficiente, para definir qual é o melhor material a ser usado e para acessar as informações solicitadas. A solução seria instalar uma série de salas de informática para inserir os estudantes do ensino médio no mundo digital? Dar acesso a uma ferramenta sem ensinar os seus usuários como manuseá-la faz com que essa ferramenta se torne obsoleta em muito pouco tempo. O acesso à informação só se dá quando temos os instrumentos para realizar este acesso, e estes são mais facilmente adquiridos por meio da formação e da capacitação eficiente, tanto dos educadores como dos alunos e através da divulgação de materiais disponíveis na rede; tais como filmes, músicas, etc.. A inserção da escola na chamada aldeia global não se dará somente através da instalação de computadores nas escolas, mas da capacitação e do uso constante das novas tecnologias por parte dos alunos e dos educadores, assim como de toda comunidade envolvida (tal inserção pode ser feita por fóruns e listas de discussão). Entretanto, capacitar ao uso não garante que esse se dará de maneira adequada. Através do computador, pode-se ter acesso às informações de diferentes partes do mundo, escritas nos mais diversos idiomas e dentro das mais diversas culturas. Um exemplo disso é o caso dos jornais. Eles possivelmente existem em todas as culturas; porém, não é possível afirmar que eles se encontram no mesmo formato, nem que o conceito do que é um jornal, uma notícia e um leitor sejam os mesmos, pois estes variam, em maior ou menor medida, de cultura para cultura. Assim, o simples uso de regras gramaticais e de estruturas pré-formuladas não soluciona o problema das diferenças culturais entre falantes (sejam estes nativos ou não deste idioma). A habilidade de conhecer o *outro* de maneira mais livre de idéias pré-concebidas e estereótipos deve ser um dos objetivos desta capacitação que

a escola deve oferecer para que os alunos realmente se insiram na nova organização mundial. Esta, como se vê, é uma habilidade tão importante quanto ler, ouvir, falar e escrever, e deve ser tão (ou quiçá mais) trabalhada, desenvolvida e elaborada nas escolas.

> *To identify themselves as members of a community, people have to define themselves jointly as insiders against others, whom they thereby define as outsiders. Culture, as a process that both includes and excludes, always entails the exercise of power and control* (KRAMSCH,1998).[1]

Desenvolver um trabalho linguístico com conceitos culturais diferentes dos presentes na língua materna deveria ser algo constante na escola, uma vez que é um dos fatores primordiais que determina o aprendizado do idioma que se está estudando, pois

> [o] verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003, p.70)[2].

De acordo com Cantoni (2005) para que isso seja atingido, a competência intercultural deve ser desenvolvida concomitantemente com o desenvolvimento crítico do aluno com relação à sua forma de se relacionar tanto com a sua língua materna como com a língua estrangeira que está aprendendo. Cantoni (2005) define então a competência intercultural seguindo a proposta de BYRAM e ZARATE (1997)[3], a qual resume da seguinte maneira:

> [...] definem competência intercultural em termos de cinco tipos de conhecimento (cinco saberes) ou habilidades que oferecem uma estrutura referencial para o ensino de língua em habilidades que oferecem uma

[1] Para se identificar como membros de uma comunidade, as pessoas precisam se definir de comum acordo como pertencentes a uma comunidade, em oposição aos *outros*, os quais serão definidos como os não-pertencentes. A cultura, sendo um processo que tanto inclui quanto exclui sempre implica no exercício do poder e do controle (Tradução minha) [grifo meu].

[2] Vale ressaltar que a cultura não difere somente de país para país, mas também de casa para casa, de indivíduo para individuo, pois sempre podemos identificar uma pluralidade cultural em toda microcultura como será melhor discutido na seção 3. Cultura e língua.

[3] BYRAM, M; ZARATE, G. Defining and assessing intercultural competence. *Language Teaching*, v.29, p.14-18, 1997.

> estrutura referencial para o ensino de língua em geral. Essas habilidades também podem ser usadas para avaliar o aprendizado cultural que foi alcançado. As cinco habilidades apresentadas na estrutura referencial são:
> 1. Saber ser *(savoir être)*
> A habilidade de abandonar comportamentos etnocêntricos (tendência a considerar a própria cultura como a medida de todas as outras) com relação à percepção de outras culturas; perceber e desenvolver um entendimento das diferenças e relações entre a própria cultura e uma cultura estrangeira, o que envolve troca afetiva e cognitiva nos alunos.
> 2. Saber aprender *(savoir apprendre)*
> A habilidade de observar, coletar dados e analisar como os indivíduos de uma outra língua e cultura percebem e vivenciam o mundo deles, e quais crenças, valores e significados eles compartilham a esse respeito, o que envolve habilidades práticas e boa vontade para se descentralizar e ter uma perspectiva diferente.
> 3. Conhecimentos *(savoirs)*
> O conhecimento de aspectos de uma cultura, isto é, de um sistema de pontos de referência familiares aos nativos da cultura, que ajuda esses nativos a dividirem crenças, significados e a se comunicarem sem precisar explicitar as suposições compartilhadas.
> 4. Saber fazer *(savoir faire)*
> A habilidade de saber fazer uso dos três conhecimentos anteriores e integrá-los num tempo real e habilidade de interagir com indivíduos de uma língua e cultura específica.
> 5. Saber se engajar *(savoir s'engager)*
> A habilidade de avaliar criticamente com base em critérios específicos: perspectivas, práticas e produtos na própria cultura do indivíduo e em outras culturas e países.

Logo, essa competência a qual Cantoni trabalha se refere à capacidade de reconhecer o *outro* como diferente e diverso, sem que para isso necessite posicioná-lo em uma escala de valores e num ranking cultural em relação a sua própria cultura. Agrega-se a isso, não somente a idéia da aceitação do *outro*, mas também a de compreensão do que existe sob estas diferenças, levando o aprendiz de LE a uma reflexão crítica sobre a(s) cultura(s) na(s) qual(is) ele está inserido, assim como a(s) cultura(s) que formam parte da LE que está sendo estudada. Logo, nós, professores, ao entrar em sala de aula, deveríamos nos fazer a mesma pergunta que Santos (2004) fez em sua tese:

> O que estou de fato fazendo? Apenas tentando preencher o tempo e as cabeças com vocabulário e estruturas gramaticais, tentando polir sua pronúncia e repassar comportamentos tidos como padrões nesta ou naquela cultura ou tentando fazer com que atinjam o objetivo de genuinamente se comunicar com e entender o mundo fora da sala de aula? (SANTOS, 2004, p.12)

Tendo visto que a primeira prática apresentada por Santos (2004) é tida como a mais comum e, ao mesmo tempo, a menos desejada, as diretrizes curriculares estaduais do Paraná (DCE) assim como as orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apresentam e levantam a discussão sobre a necessidade de que o estudo de LE esteja mais voltado para a formação de um cidadão consciente de seu papel social. O conceito de língua no qual se baseiam esses parâmetros segue a linha bakhtiniana: "[a] língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida" (BAKHTIN, 1992, p.96). Sendo assim, todas as línguas têm um peso e uma carga social que é preenchida pela cultura que dela se utiliza. É por isso que, entre várias outras questões, uma língua quando falada por mais de uma comunidade de fala adquire formas, usos e traços semântico-pragmáticos diferentes, o que às vezes faz com que falantes de um mesmo idioma pertencentes a comunidades de fala diferentes tenham a impressão de falarem línguas diferentes; vide o caso do português brasileiro, de Portugal, moçambicano, paranaense, carioca, nordestino, etc. Um exemplo disso pode ser o uso que se faz de diferentes vocábulos como a palavra *diferente*, *pronto* ou *daí* nas diferentes regiões brasileiras. Em Curitiba a palavra *daí* recebe mais usos que normalmente receberia em outros estados; uma vez que conecta histórias, é usado no sentido de *então* e de *tudo bem?*. Já em algumas cidades do Nordeste, como Fortaleza e Natal, a palavra *diferente* tem sentido de *perigoso* e *não-muito-recomendável* e a palavra *pronto* também é usada no sentido de *Isso mesmo!*. Quando duas comunidades de fala (cada uma com seus respectivos aspectos culturais) de um mesmo idioma ou de diferentes idiomas se encontram, os representantes da cultura trazem consigo visões de mundo, formas de comportamento e expectativas que podem ou não se confirmar durante o contato com os representantes da outra cultura. À medida que essas expectativas são quebradas ou confirmadas, através de informações superficiais, impressões ligeiras e generalizações, os representantes de cultura A vão formando uma série de julgamentos sobre a cultura B. Esses julgamentos

(através de mecanismos os quais não serão explicitados neste trabalho), por sua vez, se solidificam e se tornam crenças/estereótipos que passam a fazer parte do imaginário coletivo do povo que os formou. Como visto, é necessário que as diversas relações de tensão existentes tanto com relação à língua estrangeira como com relação à sala de aula sejam estudadas e que propostas para um ensino de LE que prepare o aluno para lidar com essas tensões sejam formuladas, o que não é o objetivo principal deste artigo, uma vez que creio que cada professor deve preparar suas aulas baseando-se em sua realidade, que é única. O que proponho, então, é uma discussão sobre alguns conceitos que me parecem fundamentais para que o fazer em sala de aula seja mais consistente e alinhado com as propostas dos parâmetros para a educação brasileira, tais como o de cultura, estereótipos e crenças.

3 Cultura e língua

> Assimilar uma cultura é primeiramente assimilar a sua língua.
> (WARRIER, 2000, p.15)

As concepções de cultura que fazem parte do nosso senso comum são as mais diversas e vão desde o conceito de cultura como algo ligado à educação e bons modos até ao ligado à erudição. O problema destas "definições" é que ambas excluem tudo o que não é considerado 'culto' do conceito de cultura e, com isso, marginalizam as formas de expressão que, por não serem consideradas "dignas" por uma parcela da sociedade, perdem o status de representação dos valores de um povo. As formas que ainda mantém o status de cultural são consideradas imutáveis e tradicionais, como se não estivessem acompanhando as transformações e anseios de uma sociedade em constante mudança. Porém, o conceito que quero abordar é o utilizado e desenvolvido pela antropologia desde o século XVIII e que muitas vezes é utilizado pela lingüística aplicada.

Cultura, por este conceito, pode ser entendida como a forma como analisamos o nosso entorno, o que sentimos e nos relacionamos com tudo o que nos cerca. A forma como jogamos com as palavras e com a construção de frases para expressar as nossas intenções é moldada sócio-psicologicamente. Muito do que os nossos mundos têm não são particularidades de cada ser humano, mas fazem parte de um universo maior, de uma cultura ou de uma microcultura, e que em sua maioria são

passados sócio-culturalmente. Da mesma maneira, os mundos particulares, ao entrarem em contato uns com os *outros*, modificam-se e, conseqüentemente, modificam o seu entorno, a sociedade e, em um panorama mais abrangente, a cultura interna de cada indivíduo e da sua comunidade. Essa relação se dá em maior ou menor grau a partir da frequência com a qual esses contatos se dão e da posição de status e poder das pessoas que causam essas mudanças. (BROWN E LEVINSON, 1987 p 10-13).

De acordo com Warrier (2000), a cultura é a bússola da sociedade, sem a qual seus membros não saberiam de onde vêm, nem como deveriam comportar-se. Desta forma, a maneira como vemos o mundo vai variar de cultura para cultura; ou seja, de casa para casa, de família para família e de indivíduo para indivíduo, uma vez que cada uma dessas pode vir a constituir um universo cultural à parte:

> A identidade é definida como o conjunto dos repertórios de ação, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele (WARRIER 2000, p. 16-17).

Nesse sentido, tudo o que é referente a nossa identidade e personalidade foi e é fortemente influenciada pelo que vivemos, dizemos e vemos. É por isso que conseguimos identificar traços de personalidade nossos em outras pessoas e isso faz com que nos sintamos parte de um grupo maior, o grupo das pessoas com essa característica. Além das atitudes, outra forma de distinguir os que pertencem ao mesmo grupo dos que não pertencem é através da linguagem. De acordo com Kramsch (1998, p. 3), a língua está intimamente ligada ao exercício social, uma vez que é através da língua que nos comunicamos e trocamos idéias, impressões e compartilhamos o que somos e sentimos. Logo, se usamos a língua de maneira similar e conseguimos expressar pensamentos e idéias que não causam nenhum desconforto cultural, isso significa que estamos entre os pertencentes ao mesmo grupo. Porém, se ao comunicarmos alguma de nossas colocações causarem um desconforto cultural teremos a oportunidade de distinguir um traço de nossa comunidade cultural que também pode ser compartilhado por muitas das comunidades das quais fazemos parte e que não faz parte da comunidade com quem estamos "conversando". Esse choque ou processo do exercício social faz com que a cultura não seja algo estanque, mas em processo, uma vez que é influenciada e (re)formada diariamente por múltiplos falantes que todos

os momentos podem ser considerados diferentes (no sentido mais estóico do termo). De acordo com Jordão (2006, p.5):

> A cultura, nesse sentido, está longe de ser um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos.

Ou seja, quando as diversas culturas constituídas entre os falantes da língua entram em contato, elas trazem em si tudo o que foi aprendido e "adquirido" sobre as instituições sociais nas quais esses falantes estão inseridos e as suas próprias idéias. Dá-se então um processo mútuo e dinâmico de mudança e de (des)construção de sentidos. Por isso, a cada conversa, discussão, etc. há uma (re)formulação de algum aspecto cultural, seja reforçando-o, modificando-o, inventando-o, etc.

De acordo com Samovar, Porter e Satefani (1998), o conceito de cultura pode ser composto de três pontos: a) cultura material, que é produzida por um povo; b) a cultura mental, que é expressa através de idéias, crenças, visões de mundo, etc; e c) os padrões de comportamento sociais, que se repetem formando assim a cultura social. Se unirmos esta à definição de Jordão, poderemos perceber que a cultura é tudo o que define e expressa idéias e comportamentos dos seres humanos pertencentes a uma mesma comunidade e que, por sua vez, estão em constante processo de mudança e transformação. Creio ainda que esse processo tenha ficado ainda mais acelerado e impactante com o advento da globalização.

Hoje em dia, a possibilidade de circular entre os mais diversos grupos sociais e de nos comunicarmos com aqueles aos quais pertencemos ou queremos pertencer é cada vez maior: no trabalho, em casa, na escola, no seu fórum de discussão virtual, etc. Todos esses grupos moldam, direta ou indiretamente, o nosso modo de falar e de se expressar. Com os progressos da tecnologia e a sua relativa popularização (principalmente nos países ocidentais) está se tornando cada vez mais fácil para diferentes pessoas, em diferentes partes do mundo, acessarem informações e pessoas que não pertencem ao seu convívio diário. Logo, o desenvolvimento de uma competência intercultural - que nos ajude a transitar com mais flexibilidade entre culturas, línguas, dialetos, registros, etc - se faz necessária, para que, assim, a comunicação entre as diversas culturas possa se desenvolver de maneira efetiva e eficaz, diminuindo assim a

quantidade de mal-entendidos que se dão durante qualquer tipo de comunicação, até mesmo uma simples conversa de elevador.

Muitos aprendizes de LE (inclusive eu) já passaram pela experiência de ter sido mal interpretado ou de mal interpretar um enunciado em outro idioma, mesmo os que dominam perfeitamente a estrutura do outro idioma. A questão é que, segundo Godoi (2005) os erros nem sempre estão ligados à competência gramatical, mas estarão ligados a outros componentes da competência comunicativa (a pragmática, a cultural, etc). O falante nativo, por ter essas relações culturais e discursivas como verdadeiras e naturais, espera que o falante estrangeiro também as tenha, pois para ele essas relações são tidas como universais.

A língua, como já foi dito, é definida e moldada pela cultura na qual ela está inserida, da mesma forma como a percepção do mundo e a sua interpretação mudam de acordo com a forma como essas são enunciadas. Consequentemente, falhas com relação ao uso cultural de um idioma causarão mal entendidos, pois o falante nativo entende o código, mas não consegue interpretar a verdadeira intenção do falante. Hymes (1972), seguindo a hipótese Sapir-Whorf, afirma que a língua forma e determina como vemos o mundo, dependendo de onde nascemos, fomos criados, nossas relações afetivas (família, amigos, etc.) vemos as coisas de maneiras diferentes e por isso denominamos e lidamos de maneiras diferentes com os objetos, sentimentos e tudo mais o que há em nosso entorno, como por exemplo, os diversos nomes que damos a banana e que em várias culturas são somente denominadas banana.

Outro exemplo da diferença lingüístico cultural é o uso dos imperativos em espanhol feito por estudantes brasileiros. A maioria dos alunos (tanto os alunos com os quais trabalhei assim como com os quais tive contato) domina a forma gramatical e o uso do imperativo proposto pelos livros didáticos e pelas gramáticas da língua espanhola, porém, não consegue dissociar a idéia do uso do imperativo como uma forma rude, agressiva e não recomendada. Como conseqüência da sua frequência de uso entre os hispano-falantes[4], se dá a estereotipização (como veremos no item seguinte) de hispano-falantes, sejam eles espanhois, argentinos ou colombianos, como rudes e mal-educados feita pelos aprendizes brasileiros. Isso se dá porque o aluno não muda a lente pela qual vê a cultura, mas tenta transferir os mesmos parâmetros utilizados para a sua

[4] De acordo com os estudos de Blum-Kulka e House (1989) entre outros, o uso do imperativo na língua espanhola é comum, recorrente e tem maior preferência entre os falantes dessa língua.

cultura para a do *outro*. Consequentemente, o aluno brasileiro vai sempre preferir frases como: "*¿Podrías prestarme el lápiz?"* em forma de pergunta, atenuando/suavizando assim o pedido, à "*Dame el lápiz, (por favor)"* que é a forma mais usada pelos falantes hispânicos. Ou seja, os alunos de LE (neste caso, os alunos brasileiros) não conseguem visualizar que a construção locucional formada pelo imperativo não tem a mesma força ilocucional em português (ordem) e em espanhol (pedido). O uso desta estrutura em espanhol pode inclusive soar como mais amigável e convidativa que a forma da pergunta indireta. Entender essas nuances produzidas intencionalmente (ou não) pelos falantes que aparecem no discurso de certa comunidade de fala (neste caso nas comunidades que fazem uso do espanhol seja como língua materna ou estrangeira), principalmente nos casos interculturais é o que faz com que o aluno adquira uma competência pragmática intercultural, fundamental para uma comunicação efetiva com o *outro*. Isso vem confirmar a afirmação de Bakhtin (1992, p.25) de que

> [a] palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

4 Estereótipo

Desde crianças somos incentivados e ensinados a fazer juízos de valores sobre todas as coisas que nos cercam. Todos estes juízos nos são transmitidos socialmente, alguns explícita e outros implicitamente. Estes normalmente nos são impostos (KRAMSH, 1998 p. 5) de forma pré-moldada, de acordo com a cultura da comunidade na qual vivemos. Portanto, todos os modelos de "certo", "errado" e "diferente" carregam marcas culturais aplicadas a objetos, pessoas ou situações e estas são formadas a partir do choque entre a forma como a minha sociedade interpreta o mundo e a visão do *outro*. Esses modelos são moldados com o passar dos anos e são transmitidos como conceitos prontos desde a nossa infância. A esses conceitos prontos, chamamos estereótipos.

O conceito de estereótipo (Auster Y Ohm, 2000; Hamilton, 1981) pode ser entendido como uma representação mental generalizada sobre um determinado grupo (seja este social, cultural, religioso, etc.) que

outra cultura faz para categorizar a realidade. Como o estereótipo é baseado em conceitos transmitidos, fragmentados ou em experiências isoladas, estes, assim como as crenças, são normalmente falhos:

> *One reason for stereotypes is the lack of personal, concrete familiarity that individuals have with persons in other racial or ethnic groups. Lack of familiarity encourages the lumping together of unknown individuals*. (HUST, 2007)[5]

Os estereótipos existem em todas as raças, cores, etnias, religiões, sexos, graus de escolaridade, sendo assim inerentes à cognição humana. Os estereótipos são repassados de geração em geração e por isso não há uma preocupação inicial em saber se os mesmos condizem ou não com a realidade. A sociedade que nos circunda é como uma grande piscina de categorias e conceitos na qual somos mergulhados quando nascemos. Algumas pessoas ficam nas partes mais profundas e absorvem os conceitos de uma forma mais intensa, enquanto outros ficam na superfície e sofrem menores influencias ou conseguem ser mais flexíveis cognitivamente. Mas assim como quando entramos numa piscina não há como não sair molhado dela, não há como não ser influenciado pela comunidade na qual se está inserido. Da mesma maneira com o que acontece quando entramos numa piscina, o que varia é a forma como estes conceitos e categorias se aplicam, a sua intensidade e a reação das pessoas com relação a esses conceitos e categorias. Condom (apud BROWN, 1980) afirma que os estereótipos (criados por nossa cultura sobre outros povos) fazem parte destes conceitos que nos são transmitidos nesta piscina.

Esses conceitos generalizados podem ser negativos ou positivos dependendo da valorização que a cultura do *outro* tenha na sociedade. O julgamento de valores que se faz de outra cultura e o seu não entendimento advém de um contato superficial com o *outro*. Ou seja, ao tentar aplicar ao *outro* os conceitos padronizados que já se tem, estes não funcionarão e a reação natural a isso será um posicionamento superficial e por vezes

[5] Uma razão para a existência dos estereótipos é a falta de uma familiaridade concreta e pessoal que os indivíduos tem com outras pessoas de outros grupos raciais ou étnicos. A falta de familiaridade encoraja a junção desregrada de indivíduos desconhecidos. (Tradução minha).

incorreto.

Vejamos o conceito que temos da cultura japonesa, este é provavelmente mais positivo do que o que a maioria de nós tem sobre a cultura boliviana, por exemplo. O *status* que a cultura japonesa tem para nós, é muito alto. Vemos os japoneses como organizados, introspectivos, calmos e disciplinados, enquanto que vemos os bolivianos como desorganizados, não instruídos, sujos e pobres. Isso leva a crer que coisas que advém do Japão vão ser mais bem aceitas do que as coisas que vierem da Bolívia. É como se mentalmente fossemos capazes de ordenar e classificar as culturas de maior valor e as de menos valor e que como se esse julgamento fosse a lei que ditaria quais destas devem ser respeitadas,sendo que as culturas de países desenvolvidos e economicamente estáveis tendem a ser mais prestigiadas que a de países em desenvolvimento, que são normalmente tidas como exóticas. Se analisarmos melhor porém o estereótipo que temos desses povos veremos que é impossível que todas as pessoas de um país sejam da mesma maneira e que existem pessoas competentes e incompetentes em todos os países, assim como existem pessoas ordenadas e desordenadas em todas as culturas. Isso fica mais claro se tomarmos o exemplo de uma microcultura como a de uma família. Em nossa família conseguimos ver claramente que os indivíduos que formam parte dela tem algumas características parecidas e tem muitas que são particulares de cada um. Logo, seria errôneo classificar uma família inteira de acordo com as características de um único indivíduo, assim como é errôneo classificar a todos os japoneses e bolivianos da mesma maneira e tento um conhecimento tão superficial de ambas as culturas.

É claro que se analisamos as culturas que se encontram melhor colocadas neste ranking, veremos que estas geram maior admiração e em decorrência disso a motivação e a paciência em aceitar a cultura do *outro* como diferente aumenta. Já no caso de culturas vistas como inferiores esses estereótipos levarão ao preconceito, a desmotivação e ao desinteresse por tudo ou quase tudo que advém desta cultura.

De acordo com Samovar, Porter e Satefani (1998), os principais problemas dos estereótipos são*:* a) falham ao especificar características individuais (“*lá todos são iguais”*), b) supergeneralizações, supersimplificações, exageros, meias-verdades, distorções e premissas falsas – retrato impreciso sobre as pessoas com as quais interagimos, c) repetem as crenças até que elas se tornem realidade. Logo, se acreditarmos nos estereótipos sobre as outras culturas, constituimos uma visão,

digamos, estreita da realidade e que, por não ser ampla, não incentiva a cooperação entre os falantes (no caso do o aluno de LE e *outro* falante desta língua), levando a uma má pré-interpretação do *outro*, do que ele diz e de como se comporta. Quando estas pré-interpretações são negativas, geremos os preconceitos que acabam servindo de alicerces pra a construção de barreiras, que quando criadas interferem e muito no relacionamento, assim como na comunicação inter-cultural.

O que se vê em sala de aula além das questões já apresentadas, é que segundo Gardner e Lambert (1972) quanto mais estereótipos negativos se têm de uma cultura, menor é a motivação do aluno em seguir aprendendo a língua dessa cultura, a língua estrangeira, fazendo com que este aluno nunca chegue ao estágio de proficiência no idioma. A motivação advém de uma atitude positiva com relação ao *outro*, no sentido de tentar entendê-lo, de partilhar do mesmo universo e de respeitá-lo. Pensemos na separação cultural que existe entre o Brasil e os países hispano-americanos. De acordo com os estudos de Hirst (2001), o principal fator de separação é o discurso (e não o idioma), criado por ambas as partes, de depreciação ou de exaltação dos vizinhos, ou seja, a estereotipização das culturas latinas. Assim, mesmo estando cercados de países que falam espanhol, o interesse pelo estudo desse idioma não é expressivo. Isso se deve principalmente à idéia – o esteriótipo- que se tem de que todos os países latinos são pobres, subdesenvolvidos e por isso não oferecem nenhuma vantagem para as pessoas que falam espanhol. De acordo com uma pesquisa sobre os estereótipos presentes nos alunos de LE feita por duas professoras do Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná, existiriam os seguintes estereótipos sobre os falantes de língua espanhola:

> Os argentinos são arrogantes, falam mal a língua, a Argentina é a terra do tango. Os espanhóis são preguiçosos, fazem a siesta, dançam flamenco, são abertos e simpáticos, comem paella, freqüentam touradas. Os colombianos são ladrões, ligados ao tráfico de drogas. Os paraguaios são sujos, roubam muito. (ANDRI e CAIRA 2007, p.344)

Com esses estereótipos é difícil supor que o aluno esteja motivado e chegue a aprender a língua espanhola e chegue uma real competência lingüística que “significa integrar língua e cultura [...], a capacidade de relacionar sua cultura com esta(s) outra(s) cultura(s)”

(WALESKO, 2006, p.36, citando CORBETT, 2003, p.31)[6].

Interpretações superficiais e rasas que levam os alunos a rotularem um país inteiro tendo como base dois ou três cidadãos de uma determinada nacionalidade ou apenas uma cidade não devem ser mantidas em sala de aula. Esse deve ser um espaço de discussão e apresentação da diversidade e dos aspectos positivos e negativos de cada cultura e povo, inclusive do novo, para que assim possamos ter uma visão mais clara de nossas semelhanças e diferenças e não para que criemos um ranking de culturas.

5 Crenças

Language symbolizes cultural reality. (KRAMSH, 1998, p. 3)[7]

Como já vimos, as crenças permeiam o nosso dia a dia e constituem a nossa identidade que logo será uma das questões mais importantes para a eficácia (ou não) do ensino e da aprendizagem de outras línguas. De acordo com Samovar, Stefani e Porter (1998) elas constituem, por assim dizer, o núcleo de tudo o que pensamos e da forma como fazemos, e podem ser de cunho religioso, moral, social e linguístico. É apartir deles que constituímos o que é certo e errado, aceito ou proibido e os nossos estereótipos. Estas têm grande influência sobre a forma como vemos o mundo, o *outro*, nós mesmos e de como utilizamos a língua, tanto a língua materna como a língua estrangeira. As crenças são formadas culturalmente de acordo com a sociedade na qual elas se constituem, pois cada sociedade tem seus padrões de comportamento pré-estabelecidos (o que pensar, como se vestir, o que comer, etc). É claro que estas crenças também são influenciadas por nossas experiências individuais e que por isso são, em princípio[8], mutáveis através do tempo.

Refletindo sobre o aprendizado de idiomas, Silva (2005,p.77), define crenças como:

[6] CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching.* Multilingual Matters, 2003.

[7] Língua representa a realidade cultural. (Tradução minha).

[8] Pois, as crenças, uma vez que fazem parte do imprint que recebemos quando crianças, ajudam a forma a nossa personalidade vindo a ser inseparáveis de nossa identidade.

> [...] idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Pensemos em dois tipos de crenças: uma com relação à língua a ser estudada e outra com relação à forma como ela deve ser estudada. São essas crenças as que permeiam a maioria das falas dos nossos alunos sobre os idiomas: "o espanhol é mais fácil", "todo mundo fala espanhol", "não precisa estudar", etc. No que concerne à forma como o estudo do idioma deve ser conduzido, as falas se repetem: "só se aprende um idioma morando fora", "professor bom é professor nativo", etc., essas são idéias e conceitos de como uma LE deve ser estudada e estão baseadas em opiniões pré-formuladas e transmitidas culturalmente. São adaptáveis ao meio sócio-cultural em que se encontram, porém sem que para isso exista alguma reflexão sobre se essas são afirmações verdadeiras ou não.

Mas de onde advêm essas idéias? De acordo com Silva (2007), essas idéias provêm de experiências prévias, de leituras prévias e do contato com pessoas que influenciaram ou influenciam a formação das pessoas, que nem sempre são as experiências prévias daquela pessoa, mas sim de alguns indivíduos do grupo no qual ele se insere. Ou seja, o aluno de LE que vem para a aula já tem (pré)concepções de como agir diante da língua alvo, do professor, do livro, dos companheiros e do *outro*. Como na maioria das vezes essas crenças são implícitas e sutis, são difíceis de serem reconhecidas e alteradas, o que pode levar décadas ou séculos.

Ainda de acordo com Silva (2007), existem muitos estudos sobre as crenças em LE, mas poucos sobre como as crenças influenciam a visão do aluno sobre a cultura alvo e como o trabalho com a cultura alvo é influenciado por ela. Ignorar esta questão contribui fortemente para o processo de estereotipização das culturas estudadas e da fossilização da forma estanque com que elas são estudadas em sala de sala. Creio que essas crenças devem ser discutidas seguindo o conceito dos espaços abertos[9], no qual todas as opiniões são respeitadas, porém, ao

[9] Para maiores informações sobre a metodologia dos espaços abertos http://www.osdemethodology.org.uk

mesmo tempo são questionadas e discutidas. Nesses espaços as crenças devem ser debatidas como visões parciais de uma realidade mais ampla e até mesmo, muitas vezes contrária à apresentada pela crença.

6 Conclusão

Ao final deste artigo cabe dizer que o conceito subjacente ao ensino da cultura nas escolas hoje em dia é inconsistente e superficial. O estudo de estruturas e situações descontextualizadas não auxiliam os alunos a desenvolver um maior conhecimento e compreensão sobre a cultura dos povos cujas línguas eles estudam e muito menos a comunicar-se de maneira eficaz, pois o ensino ainda se foca somente nas habilidades comunicativas e não nas interculturais ou pragmáticas. Festas típicas, generalizações, costumes fictícios ou parcialmente verdadeiros, assim como verdades prontas e estanques povoam as salas de aulas de LEM e elevam o seu ensino a um patamar de algo distante e irreal, fora da realidade do aluno, quando estão muito mais próximas do que se imagina. Os principais documentos norteadores do ensino de LEM lhe propõem um papel muito mais importante; o de auxiliar o processo de formação de um cidadão crítico, consciente de seu papel, de sua identidade e de seu lugar perante a sociedade. Neste sentido o estudo de uma LEM ajudaria os alunos a questionarem as verdades prontas que eles trazem sobre o mundo e sobre as pessoas que nele vivem. Se concordarmos com o que observa Rajagopalan (2003, p.69),

> [...] as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa.

aprender um novo idioma é, em certa medida, redefinir a sua própria identidade, (re)construindo-a e redefinir de maneira evolutiva as próprias fronteiras do mundo e do ser no mundo. Uma vez que, como afirma Dubar (1991):

> a identidade humana não é obtida de uma vez por todas no nascimento: ela se constrói na infância e, doravante, deve se reconstruir ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho; ela depende tanto dos jugamentos dos outros quanto de suas orientações e de suas definições de

> si-mesmo. […] A identidade é o resultado ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que constroem os indivíduos e definem as instituições (1991).

Referências

ANDRI, P.; CAIRA, R. O estereótipo no ensino de línguas. In: XV Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná (EPLE) – línguas: cultura, diversidade, integração. 2007, Curitiba. *Anais*.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São. Paulo: Hucitec, 1992.

BERWING, C. A. *Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros.* Dissertação, UFPR, Curitiba, 2004.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness*: some universals in language usage. New York: Cambridge University, 1987.

CANTONI, M. G. S. *A interculturalidade no ensino de LE*: uma preparação para o ensino pluricultural – o caso do ensino de língua italiana. Dissertação de mestrado, UFPR. Curitiba, 2005.

CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters, 2003.

DUBAR C. *La socialisation* : constructions des identités sociales et professionnelles, Paris: Armand Colin, 1991.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra., 1979.

FOGAÇA, F.; GIMENEZ, T. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n 1. UFMG, 2007.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. 2003. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro, O

Globo.

GARDER, R. LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

GODOI, E. Pragmática: a cultura no ensino de línguas. In: IX Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Cadernos do CNLF: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, v. IX. Rio de Janeiro , 2005.

HINTON, P. R. *Stereotypes, Cognition and Culture.* SA: Psychology Press, 2000.

HIRST, M. *Atributos e Dilemas políticos do Mercosul*. IEEI, 2001.

HURST, C. E. *Social Inequality:* Forms, Causes, and Consequences. 6. Boston: Pearson Education, 2007. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Stereotype#cite_note-Hurst-0 Acessado em 11 out. 2008.

HYDES, D. *On communicative Competence.* Filadelfia, Universidade de Pensilvânia, 1971.

JORDÃO, C. M. O ensino de Línguas Estrangeiras – de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M.; VAZ BONI, V. de F. (Orgs.). Tendências Contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória (PR): Kaygangue, 2006.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press: 1994.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MARTÍN, S. *Esteriotipos y prejuício de género: automatismo y modulación contextual*. Granada Dissertação. Universidade de Granada, 2007.

MEIRELES, S. M. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir

do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Revista EDUCAR*, UFPR, 2002.

PINKER, S. Como a mente cria a linguagem. In: *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica:* linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAMOVAR, L.; PORTER, R.; STEFANI, L. *Communication between Cultures.* Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):* uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese UNICAMP, Campinas: 2004.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).* Dissertação, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro In: *Linguagem e Ensino* (UCPel) v.10, 2007.

WALESKO, A. M. H. *A Interculturalidade no Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira*: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. Curitiba. Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2006.

WARRIER, J. P. *A mundialização da cultura*. EDUSC: Bauru, São Paulo, 2000.

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS

A revista *Leia Escola* é um periódico semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, que aceita para publicação as seguintes contribuições: artigos inéditos, resultados de pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e de literaturas, bem como resenhas críticas de publicações nas áreas de Letras e Linguística.

Os interessados em publicar artigos na *Leia Escola* devem enviar os trabalhos para o *e-mail*: leiaescola2010@gmail.com, em dois arquivos. No 1° arquivo deve constar o texto completo com a devida autoria (máximo de dois autores), filiação acadêmica, endereço, telefones para contato, *e-mail*. No 2° arquivo deve constar o texto sem informação que identifique a autoria.

Os trabalhos devem conter as seguintes características gerais de formatação: página A-4, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, margens 2,5 cm, espaço simples, alinhamento justificado, em documento do *Word* versão 97-2003, parágrafos com recuo de 1,5 cm.

O trabalho completo deve ser apresentado, considerando os seguintes itens:

1. O título centralizado, no topo da página, tamanho 14, caixa alta e negrito.

2. O(s) nome(s) do(s) autor(es), a dois espaços simples abaixo do título, alinhado à direita, tamanho 11, indicado(s) por asterisco, em nota de rodapé, a(s) titulação(ões), filiação(ões) institucional(ais) e *e-mail* para contato. Mestrandos e doutorandos deverão incluir também o nome dos seus respectivos orientadores.

3. O termo Resumo, em negrito, tamanho 10, a dois espaços simples abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es), seguido por dois pontos e um texto digitado em parágrafo único, tamanho 10, espaço simples, alinhamento justificado, contendo de 100 a 120 palavras, em português.

4. A expressão Palavras-chave, em negrito, tamanho 10, abaixo da última linha do Resumo, seguida de dois pontos e de três a cinco palavras, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto.

5. O termo *Abstract* (ou *Résumé* ou *Resumen*), em negrito, a um espaço simples abaixo das Palavras-chave, seguido por dois pontos e uma versão em língua inglesa (ou francesa ou espanhola), do resumo, contendo as mesmas características estruturais descritas no item 3.

6. A palavra *Keywords* (ou *Mots-clés* ou *Palabras-clave*), em negrito, seguida de dois pontos e de três a cinco palavras em língua inglesa (ou francesa ou espanhola), abaixo da última linha do *Abstract* (ou *Résumé* ou *Resumen*), contendo as mesmas características estruturais descritas no item 4.

7. Divisões internas do corpo do trabalho, grafadas na mesma fonte e corpo do texto, em negrito, alinhadas à esquerda e numeradas a partir de 1. Exemplo: 1 Introdução.

8. A primeira divisão interna a dois espaços simples da palavra *Keywords* (ou *Mots-clés* ou *Palabras-clave*) e o parágrafo inicial a um espaço simples da primeira divisão interna.

9. As demais divisões internas, incluindo as Referências (assim grafadas), a dois espaços simples do parágrafo precedente, seguidas pelo texto a um espaço simples.

10. Citações com até três linhas inseridas no corpo do texto, entre aspas duplas, complementadas da seguinte forma: a) para fazer referências às idéias do autor: ... conforme Deleuze (1974, p. 15); b) para referências após a citação: ... (DELEUZE, 1974, p. 15); c) para parafrasear as idéias do autor: ... (cf. DELEUZE, 1974). (Não usar expressões como "idem" ou "idem, ibidem").

11. Citações com mais de três linhas apresentadas em margem própria, a um espaço simples dos parágrafos anterior e posterior, com recuo de 4,0 cm da margem esquerda, espaço simples,

corpo 11, sem aspas, nem itálico, seguidas da referência entre parênteses, conforme exemplo: (DELEUZE, 1974, p. 15).

12. As notas explicativas (se necessário) inseridas ao final de cada página, numeradas a partir de 1. Não utilizar as notas explicativas para referências.

13. Itálico para ênfase, termos estrangeiros, neologismos, títulos de livros e periódicos.

14. Tabelas, gráficos, quadros ou ilustrações (se houver) numerados e identificados, com título ou legenda, tamanho 10 (apenas as iniciais em maiúsculas), e referenciados, ao longo do texto, de forma abreviada: Tab. 1, Tab. 2, Fig. 1, Fig. 2 etc.

15. Referências, ao final do texto, em ordem alfabética, sem numeração das entradas, alinhadas somente à margem esquerda, em espaço simples e separadas entre si por espaço simples. (Ver alguns exemplos após o item 16).

16. A quantidade de, no mínimo 10 e, no máximo 20 páginas, englobando todos os itens acima, como também as Referências. Não incluir anexos.

Alguns exemplos de Referências:

Livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título do livro (em itálico): (subtítulo, se houver). Edição. Local de publicação: Editora, Data.
Exemplo: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

Capítulo de livro: SOBRENOME DO AUTOR DO CAPÍTULO, Nome abreviado. Título do capítulo: (subtítulo, se houver). In: SOBRENOME DO AUTOR DO LIVRO, Nome abreviado. Título do livro (em itálico): (subtítulo, se houver). Local de publicação: Editora, Data, páginas inicial e final do capítulo.
Exemplo: THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.).

Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002, p. 103-114.

Artigo de periódico: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título do artigo: (subtítulo, se houver). Nome do periódico (em itálico), local de publicação, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano da publicação.
Exemplo: GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Trabalho Acadêmico: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título (em itálico): (subtítulo, se houver). Local e ano da defesa ou da apresentação. Número de folhas ou volumes. Categoria (Tese, Dissertação ou Monografia) (Grau Acadêmico, entre parênteses) – Vínculo Acadêmico/Instituição de Ensino.
Exemplo: CARRARA, A. A. *Agricultores e pecuária na capitania de Minas Gerais (1674-1807)*. Rio de Janeiro, 1997. 230f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Observação: Para as demais regras não esclarecidas aqui, seguir normas atualizadas da ABNT.

GRÁFICA
MARTINS
(83) 332 2-564 7
graficamartinspb@hotmail.com
Rua Padre Ibiapina, 130 - Centro
CEP: 58400-048 - Campina Grande - PB

GRÁFICA
MARTINS
(83) 332 2-564 7
graficamartinspb@hotmail.com
Rua Padre Ibiapina, 130 - Centro
CEP: 58400-048 - Campina Grande - PB