

# *Práticas de Linguagem*

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA Jul./Dez. 2014 | VOL.4 | N.2



## Revista Práticas de Linguagem

Revista do Grupo de Pesquisa FALE

v. 4 n. 2 – julho/dezembro de 2014

Revista Práticas de Linguagem	Juiz de Fora	v.4	n.2	jul./dez.	p.1 - 204	2014
-------------------------------	--------------	-----	-----	-----------	-----------	------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
Faculdade de Educação

NEEL – Núcleo de Estudos de Educação e  
Linguagens

**Grupo de Pesquisa FALE – Formação de  
Professores, Alfabetização, Linguagem  
e Ensino**

[grupo.fale@ufjf.edu.br](mailto:grupo.fale@ufjf.edu.br)

[www.ufjf.br/fale](http://www.ufjf.br/fale)

A Revista **Práticas de Linguagem** é um periódico eletrônico do Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, do Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem (NUPEL), situado na Faculdade de Educação da UFJF. A Revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa a contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

**Comissão Editorial**

**Editores**

Dra. Begma Tavares Barbosa – UFJF

Ms. Laura Silveira Botelho – UFJF

Dra. Tânia Guedes Magalhães- UFJF

**Assistente Editorial**

Bruna dos Anjos da Costa Crespo

**Revisores**

Língua Portuguesa – Grupo FALE

Língua Inglesa - Daniel Augusto de Oliveira

**Conselho Editorial**

Ms. Abigail G. Magalhães – Grupo FALE

Dra. Begma T. Barbosa – UFJF

Dr. Carlos Henrique Rodrigues - UFJF

Dra. Carmem Rita G. M. de Lima – UFJF

Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO

Dra. Edwiges dos Santos Zaccur – UFF

Dra. Irlandé Antunes – UECE

Dr. João Manuel dos Santos Cunha – UFPel

Ms. Laura S. Botelho – Grupo FALE

Dra. Lúcia F. M. Cyranka – UFJF

Ms. Luciane A. Souza – Grupo FALE

Dra. Luciane Manera Magalhães – UFJF

Dra. Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ

Dra. Maria Conceição Alves de Lima – UEMS

Ms. Maria Luiza Scafutto – Grupo FALE

Dra. Maria Zélia Versiani Machado – UFMG

*Nenhuma parte desta publicação pode ser  
reproduzida por qualquer meio, sem a  
prévia autorização do GRUPO FALE*

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora. - - v. 4, n. 2  
(jul./dez. 2014)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação, 2014.

Semestral

Disponível em: <[www.ufjf.br/praticasdelinguagem](http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem)>

1. Educação. 2. Linguagem – Estudo e ensino.

CDU

37:372.46(05)

## SUMÁRIO

### 4 EDITORIAL

#### RELATOS

**6 – 19 Práticas de sociolinguística em sala de aula: em busca da conscientização e minimização do preconceito linguístico**

Maridelma Laperuta Martins

**20 – 29 Oficina: estratégias de escritura y oralidad em lengua española – relato de experiência**

José Victor Melo de Lima

Luma Almeida de Freitas

**30 – 36 Práticas de letramento e ensino de português**

Luciano Taveira de Azevedo

**37- 48 A coesão referencial na construção de significados do texto: uma experiência com alunos do 6º ano**

Jorge Bidarra

Leidiani da Silva Reis

**49- 57 Projeto didático de gênero: fotonovela digital**

Renata Garcia Marques

Dorotea Frank Kersch

**58- 64 Mídias digitais em atividades do PIBID: experiências com os anos finais do Ensino Fundamental**

Gabriela Kloth

Thais de Souza Schlichting

**65- 76 Projeto Viva Linguagem: o texto e as tecnologias**

Renato Pereira Aurélio

**77-88 Projeto Borboletas: a utilização da tecnologia na aprendizagem por projetos**

Aletheia Machado de Oliveira

Marlene de Souza Fontes

**89-96 Lugar de transformações: a oficina como prática pedagógica no ensino de português para surdos**

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Vanessa Gomes Teixeira

**97- 104 A utilização de materiais recicláveis na construção do processo de leitura**

Sandra A. Fernandes L. Ferrari

**105 – 120 O estágio supervisionado obrigatório no curso de Letras: contribuições para o professor de Língua Portuguesa**

Silvio Profirio da Silva

## **PESQUISA**

### **122 – 144 Uma análise de narrativas de vida de alunos de espanhol do PARFOR**

José Rosamilton de Lima

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

## **ENTREVISTA**

### **146 - 150 Entrevista com Rildo Cosson**

Begma Tavares Barbosa

## **FALE PARA O PROFESSOR**

### **152 – 158 Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos**

Ana Elisa Ribeiro

## **ENSAIO**

### **160 – 198 Evolução dos estudos linguísticos**

Lucia Furtado Mendonça Cyranka

## **RESENHA**

### **200 – 204 Oliveira, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.**

Leticia Macedo Kaeser

## **EDITORIAL**

Após edição especial que reúne os Anais do II Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino, realizado pelo GRUPO FALE em 2013, apresentamos aos leitores mais um volume da Revista Práticas de Linguagem. Esta edição reúne contribuições de professores em 9 relatos de práticas que abordam, além do ensino de Português, o ensino de Espanhol, o ensino de Libras, e temas importantes e “novos” como o da sociolinguística na sala de aula. Várias experiências sobre a inserção das mídias digitais na educação estão também registradas entre os relatos.

Após os dois artigos de pesquisas que costumam compor as edições da Revista, seguem-se as contribuições dos professores convidados. A professora Ana Elisa Ribeiro (CEFET/MG) faz ponderações importantes a respeito da utilização das mídias digitais em sala de aula. A entrevista com Rildo Cosson retoma o tema da formação do leitor de literatura, tema sempre mencionado em nossas enquetes e alvo dos debates do VI Seminário do Grupo Fale, que se realiza nesta semana.

Esta edição traz também um gênero novo, um ensaio, texto da professora Lúcia Cyranka (Faced/UFJF), que revisita a história dos estudos linguísticos para chegar ao surgimento dos estudos sociolinguísticos.

Gostaríamos de reforçar aos professores nosso convite para que nos enviem suas experiências em relatos de prática, acreditando na contribuição que podem oferecer a outros professores e nas possibilidades de formação que a reflexão sobre a prática pode oferecer.

Boa leitura!

**As editoras**

**Profa. Dra. Begma Tavares Barbosa**

**Profa. Ms. Laura Silveira Botelho**

**Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães**

Relatos

# PRÁTICAS DE SOCIOLINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA: EM BUSCA DA CONSCIENTIZAÇÃO E MINIMIZAÇÃO DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Maridelma Laperuta Martins \*  
chomsky1928@yahoo.com.br

\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, *campus* Araraquara – docente do Centro de Educação, Letras e Saúde da UNIOESTE, *campus* Foz do Iguaçu-PR.

Este texto visa a relatar, muito resumidamente, o que foi a pesquisa, por mim realizada, como parte do desenvolvimento do curso de Pós-Graduação em nível de doutorado na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tendo como suporte teórico a Sociolinguística, na sua vertente Variacionista<sup>1</sup> e também educacional<sup>2</sup> e a Pedagogia de Paulo Freire<sup>3</sup>, os resultados alcançados na pesquisa sustentam uma discussão a respeito das possibilidades reais de uma **conscientização sobre a existência do preconceito linguístico** na sociedade e as **chances de se reverter essa situação por meio da escola**.

A pesquisa se origina a partir de questionamentos meus a respeito das razões de haver entre alunos e professores tantos discursos que conotam um sentimento de inferioridade com relação à língua que falam, e também (às vezes, principalmente) à língua que os outros falam, como se ninguém soubessem “falar direito”; um sentimento de que não sabem português. Nas palavras de Mariani (2008), comentários como “não sei falar português direito”, “mal sei falar a minha língua”, “português é muito difícil” mostram uma mescla de um absurdo e de uma evidência: *Trata-se de um absurdo porque podemos nos perguntar como é possível alguém dizer que não sabe falar sua própria língua materna. E como é possível que isso se mostre para o sujeito como uma verdade, uma evidência sobre si mesmo?* (2008:28). Onde estaria a origem desse sentimento de que a língua portuguesa está posta num patamar acima das capacidades desses falantes, como algo quase inatingível?

Esses questionamentos que (de modo subjetivo) eu tenho chamado de “inquietações”, me fizeram querer não apenas buscar a gênese dessas “crenças”

---

<sup>1</sup> Fonseca & Neves (1974); Labov (1972); Weinreich, Labov, Herzog (1968), entre outros.

<sup>2</sup> Bortoni-Ricardo (2004) (2006);

<sup>3</sup> Freire (1980); Freire & Faundez (2011); Freire (2011); Freitas (2004); Jorge (1979), entre outros.

que são incoerentes com a realidade natural da língua, mas também fazer algo para que isso seja modificado. Além disso, também me levaram a assumir como hipótese que é possível realizar um trabalho de conscientização a respeito da existência do preconceito linguístico e que esse trabalho deve ser feito na escola.

Assim, a proposta da pesquisa foi a de que, por meio da escola, das aulas cotidianas de língua portuguesa dadas em 4 turmas, fosse possível apresentar aos alunos os fundamentos teóricos da Sociolinguística, por meio de **discussões e diálogos** realizados em conformidade com o nível etário das turmas. Essas discussões foram feitas de forma **incisiva**, com atividades e num trabalho conjunto desta pesquisadora com os professores das turmas.

Primeiramente, realizei a seleção dos professores que participaram da pesquisa, apenas convidando alguns que eu já conhecia, por terem sido meus alunos de graduação ou já terem participado de projetos de extensão na universidade onde trabalho. Assim, seis professores se dispuseram a participar, sendo que, desses, escolhi quatro, em função das séries em que estavam atuando: três que trabalharam com 6º. ano do EF e um, com 1ª. série do EM. A. Isso porque também foi objetivo do trabalho verificar se os resultados poderiam ser semelhantes em turmas mais avançadas. Considerando que as crenças preconceituosas com relação à linguagem podem ser constatadas desde muito cedo, julgamos mister que um trabalho, como o aqui relatado, seja iniciado também muito cedo, com as crianças ainda no EF.

Cada professor trabalhou com uma turma em uma escola diferente. Três dessas escolas ficam na cidade de Foz do Iguaçu, quais sejam: as das turmas que eu denominei 6º B, 6º C e 1ª A; a outra, a escola da turma denominada 6º A, fica na cidade de São Miguel do Iguaçu, cerca de 40 km de Foz. As quatro escolas pertencem à rede pública do Estado do Paraná.

A escola do 6º. A se localiza na zona urbana da cidade e tem aproximadamente 1300 alunos. A turma com que trabalhamos tinha 29 alunos, com idades entre 10 e 12 anos. Sempre muito participativos de todas as propostas que a professora fazia. Uma das alunas desta turma, comentando em casa sobre o projeto e o que a professora estava dizendo em sala de aula, fez com que a mãe procurasse a professora para pedir esclarecimentos: "Como

*assim, você disse pra minha filha que ela não fala errado? Ela não tá aqui na escola pra aprender o certo?”.*

A escola da turma do 6º. B se localiza numa região nobre da cidade de Foz do Iguaçu; possui aproximadamente 2400 alunos. A turma com a qual trabalhamos tinha 26 anos, com idades entre 10 e 11 anos, extremamente interessados em todas as discussões feitas em sala. Das 4 turmas, foi a que mais se sobressaiu na pesquisa. As aulas eram sempre agitadas, os alunos, muito questionadores, curiosos, sempre tinham algo a acrescentar àquilo que a professora dizia. Apesar dessa característica positiva, também havia alguns alunos que se destacavam por mostrarem, explicitamente, uma atitude preconceituosa com relação àquilo que os colegas falavam. Ao final dos trabalhos, os resultados mostraram que essa turma foi a que mais apontou mudança nas suas crenças, depois de todo o trabalho realizado com ela.

A escola da turma do 6º. C foi criada para atender uma comunidade extremamente carente. O bairro onde ela está surgiu em decorrência de um desfavelamento. Com o tempo, o bairro cresceu e surgiu a necessidade de uma escola para atender a comunidade. Hoje, a escola também é de E.F., E.M. e E.J.A. A turma com a qual trabalhamos tinha 32 alunos com idade entre 10 e 12 anos. Das quatro turmas, essa era a mais tímida e quieta. Contudo, nela, encontramos um aluno que mostrou ter se identificado com o objetivo que propusemos. Em uma das aulas, nos contou que a patroa de sua mãe (empregada doméstica) vive dizendo que ela fala errado, porque não consegue efetuar a concordância nominal de acordo com a norma padrão, dizendo, por exemplo, “dois real”. Contou ainda que a mãe lhe pediu ajuda para “aprender a falar direito” porque já estava envergonhada com os comentários da patroa. Na ocasião, disse ao aluno que ele poderia ajudá-la, sim, mas além de ensinar a ela a variante padrão, deveria dizer-lhe que sua patroa não tem direito de constrangê-la com isso, pois ninguém fala errado, o que existe são variedades linguísticas e, socialmente, algumas são valorizadas e outras não.

Por último, a escola da 1ª. A, do E.M., também se localiza numa região de periferia da cidade, sendo os alunos pertencentes a diversas classes sociais. A turma com que trabalhamos era composta de 25 alunos com idade entre 14 e 16 anos. Como qualquer outra turma de adolescentes, eram um pouco dispersos e

menos interessados que as crianças dos 6<sup>os</sup> anos. Como fora esperado, embora tenha havido mudança nas crenças destes alunos ao final dos trabalhos, esta foi a turma que obteve, percentualmente, um índice menor de mudança.

Antes de começarmos as atividades em sala de aula, com os alunos, ficamos (eu e os professores) durante 4 meses, com encontros a cada 15 dias, estudando e debatendo alguns textos que versavam sobre a Teoria Sociolinguística, a questão da variação linguística (sua relevância para a educação, atualmente), a existência do preconceito linguístico na sociedade e na escola e os males que eles causam para as pessoas. Começamos falando sobre o Multilinguismo no Brasil, o quanto se ignora essa realidade, apesar das novas políticas que vêm sendo implementadas, e o quanto a escola poderia fazer para divulgar isso. Antes de iniciarmos esses grupos de trabalho, realizei entrevistas semiestruturadas (anexo 1) e apliquei um teste de crenças (adaptado de Cyranka (2007)) (anexo 2), instrumentos que foram utilizados novamente depois de encerrados todos os trabalhos. O objetivo foi conhecer um pouco das crenças dos professores a respeito da língua(gem), como trabalham com essas questões e verificar se houve alguma mudança nessas crenças, com o trabalho realizado.

Depois, iniciamos as atividades com as 4 turmas acima descritas. Primeiramente, também apliquei aos alunos um outro teste de crenças (também adaptado de Cyranka (2007)), que nos revelou o que eles pensavam sobre a linguagem e sobre a língua que eles e os outros falam (anexo III). Depois, trabalhamos de acordo com os pressupostos da teoria variacionista, com atividades que os levavam a **discutir, debater e questionar** o modo como a língua (no caso, a língua portuguesa) é colocada, de modo geral, pelos professores aos alunos na escola. Vimos, de forma abreviada, a questão do multilinguismo no Brasil, como aqui não se fala apenas português; que esse português é diferente do falado em Portugal e vimos, mais demoradamente, os tipos de variação linguística existentes - variação diatópica, diafásica, diamésica e diastrática. Para cada um desses tipos, procuramos atividades que fizessem os alunos terem ideia das dimensões da Sociolinguística, da relevância de se considerar os interlocutores e o contexto em que ocorre a interação, na análise da fala. Durante todas as discussões, sempre surgia a questão do preconceito

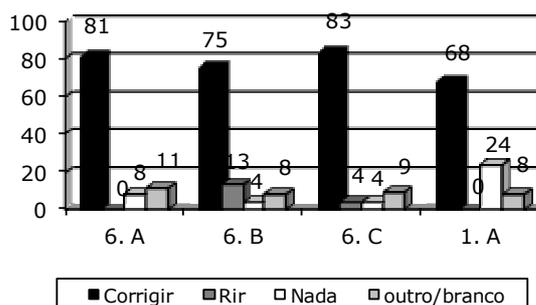
linguístico, sua ligação com a variação diastrática (bastante enfatizada), seus malefícios e a necessidade de uma mudança de atitude frente a ele.

Mas o diferencial de todo o trabalho foi a metodologia de ensino utilizada pelos professores (sempre com minha participação): a proposta de **conscientização** que está explícita na bibliografia de Paulo Freire, por meio de **diálogos**, despertando a **curiosidade** dos alunos, frente às questões que eram colocadas.

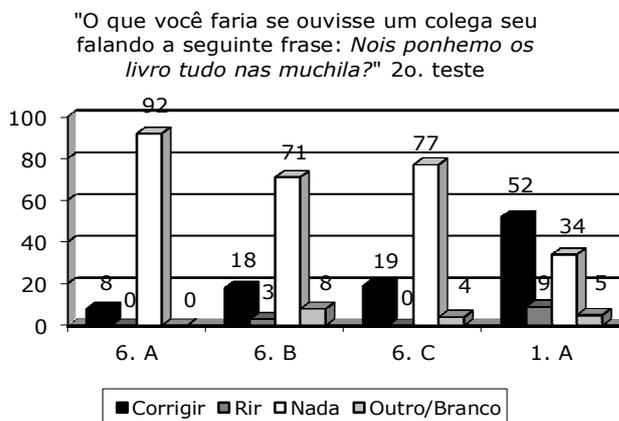
Ao término de todas as atividades, no final do semestre, voltei a aplicar aos alunos o mesmo teste, com a intenção de compará-lo ao primeiro e detectar (estatisticamente) possíveis mudanças em suas crenças sobre a língua. Analisamos cada uma das respostas dadas às assertivas constantes do teste em cada turma e também o resultado geral. Abaixo, a título de exemplificação, pode-se visualizar, pelos gráficos, a mudança ocorrida na crença dos alunos das 4 turmas, no que se refere a uma suposta **atitude** diante de uma fala considerada "errada" pela sociedade.

### GRÁFICO 1

"O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: *Nois ponhemo os livro tudo nas muchila?*" 1o. teste



## GRÁFICO 2



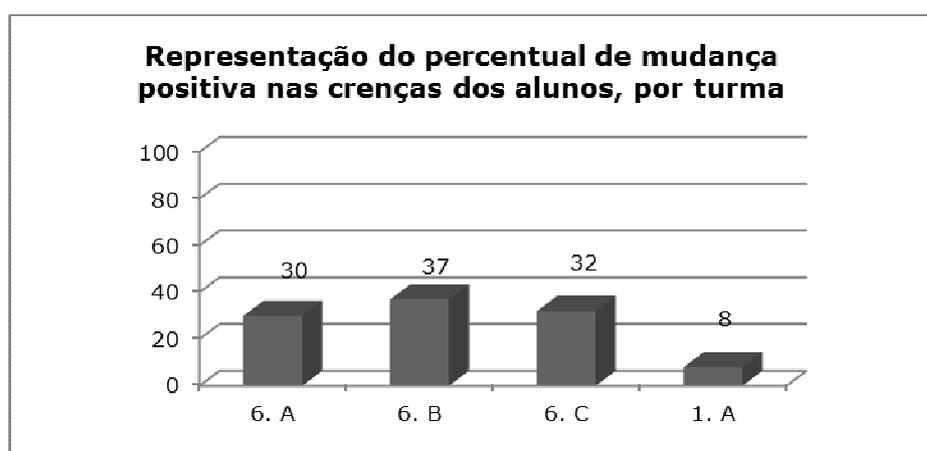
Como é possível observar, o gráfico 1 mostra<sup>4</sup> a atitude dos alunos das 4 turmas antes do trabalho em sala de aula. Entre as respostas dadas à pergunta: "O que você faria se ouvisse um colega seu falando *nois ponhemo os livro tudo nas muchila?*" havia "corrigir", "rir" e "nada"<sup>5</sup>, o que tabulamos, encontrando um resultado muito alto para "corrigir". Isso mostra suas crenças no "certo e errado" da língua e a necessidade de corrigir quem fala "errado". Já no gráfico 2, resultado dos testes aplicados depois das atividades, a situação praticamente se inverte: a maioria dos alunos de todas as turmas mostra que não faria "nada" diante de alguém que falasse uma variedade não padrão da língua. É possível observar também que, de todas as turmas, apenas a 1ª. A, do E.M. tem um percentual acima de 50% para a resposta "corrigir" no segundo teste, o que confirmaria nossa hipótese de que quanto mais tarde se inicia um trabalho de conscientização sobre questões linguísticas e preconceito, mais difícil ele será.

Os resultados gerais e todas as análises foram reportados na tese que defendida. Por ora, finalizo dizendo que esses resultados corroboram as análises que foram feitas durante as aulas, em cada uma das turmas. Verificamos que os três 6<sup>os</sup> anos tiveram um aproveitamento melhor durante o desenvolvimento das

<sup>4</sup> Esses números representam o percentual das respostas consideradas na legenda.

<sup>5</sup> Esse "nada" significa que o aluno acha normal o que ouviu e que, portanto, não é necessário que algo seja feito diante desse modo de falar.

atividades e nas discussões, do que a 1ª. série A. Ratificamos que esse resultado aponta o caráter emergencial de se realizar trabalhos incisivos como este até mesmo antes do 6º. ano. Entre os três 6ºs anos, o 6º. B se destacou tanto na “quantidade” de participações nas discussões como na “qualidade” das mesmas, ou seja, as colocações dos alunos dessa turma eram, na maioria das vezes, mais pertinentes do que as colocações dos alunos dos outros 6ºs anos. Esse resultado equipara-se com o obtido pela análise geral, dos testes, de todas as turmas. Veja o gráfico abaixo pelo qual é possível visualizar isso:



Nesse gráfico, observamos o percentual de aumento de respostas, por nós consideradas corretas, dadas a todas as assertivas propostas no teste. Esse aumento significa a **mudança positiva nas crenças dos alunos**. O 6º. B é a turma em que é possível verificar o maior percentual desse aumento, seguido do 6º. C, depois, do 6º. A e por último, a 1ª. A.

É verdade que esses percentuais são todos abaixo dos 50%, o que significa pouca mudança nessas crenças. Contudo, triangulando todos os resultados dos testes com as análises das aulas e também as discussões ocorridas nos grupos de trabalho com os professores, as entrevistas que com eles realizei, antes e depois do trabalho todo, e também os testes de crenças, também aplicados antes e depois dos trabalhos<sup>6</sup>, o saldo qualitativo é bastante positivo. Foi explicitamente perceptível a mudança na postura dos professores, envolvidos no trabalho, com relação ao que consideravam “certo e errado” na

<sup>6</sup> Dados sobre os quais não vamos nos referir aqui, por motivo de espaço e pela ênfase maior dada às atividades realizadas **com os alunos**.

língua. Uma das professoras se destacou ainda por uma mudança de atitude com relação a corrigir a fala dos alunos inconsequentemente. Eis um trecho do que disse na entrevista final: “*agora, eu sempre digo para o meu aluno que ele tem sim que aprender a língua padrão, mas nunca que ele fala errado...*”. Quanto aos alunos, muitos deles são representados pelo que uma aluna do 6º ano B nos escreveu no último dia de aula:

*Apreendi que não devemos julgar uma pessoa pela sua variação linguística. Cheguei a uma conclusão que 50% (sic) da população **considera o modo não-padrão errado** e isso consertesa (sic) é um preconceito que eu tinha antes de aprender que o modo não padrão não é “errado”, mas sim um jeito diferente... meu aprendizado foi muito bom porque com isso **posso repassar a outras pessoas e tentar evitar um pouco o preconceito linguístico.** (grifos meus)*

## Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Nós cheguemo na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolinguística.** Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização- Um legado de Paulo Freire à formação de professores.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire.** São Paulo Loyola, 1979.
- LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- MARIANI, B. *Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico.* **Cadernos de letras da UFF: preconceito linguístico e cânone literário, Niterói,** v. 36. p. 27-44, 2008.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Empirical foundations for a theory of language change*. In: Lehmann, W. e Malkiel, Y. ed. **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press: 1968.

## ANEXO I

### **Entrevista semiestruturada – professores (roteiro)**

1. Professor (a), me conta o que você sabe sobre a língua falada no Brasil... todo mundo fala português..., tem gente que não, como é que é isso, segundo a sua visão?
2. Como você acha que as pessoas falam o português? Falam bem, razoavelmente, falam mal... e por que você pensa assim?
3. Você acha que português é uma língua difícil? Por quê? De onde você acha que vem essa afirmação?
4. Como você trabalha a gramática em sala de aula? Dá exercícios de metalinguagem? Você acha que isso é importante? Por quê?
5. Você acha que o ensino de gramática ajuda os alunos a se expressarem, falarem melhor? Em que sentido?
6. Na sua escola, os PCN são seguidos?
7. O que é variação linguística?
8. Você trabalha com variação linguística na turma? Como?
9. O que é gramática? Me dá uma definição bem *precisa* disso.
10. Sobre normas. O que é norma pra você, dentro da questão da linguagem? Há várias normas? Há diferença entre norma padrão e norma culta?
11. Você acha que a função da escola é ensinar norma culta/padrão?
12. De um modo geral, você acha que os portugueses falam melhor que nós brasileiros? Por quê?
13. O que é preconceito linguístico?
14. Como você acha que o preconceito linguístico poderia ser enfrentado?

## ANEXO II

### Teste sobre crenças – professores

Você encontra abaixo, algumas afirmações sobre a língua portuguesa. Diga se cada uma delas é verdadeira (V) ou falsa (F), apenas, de acordo com o que **você pensa** sobre cada uma delas.

(adaptado de Cyranka (2007))

1. "No Brasil, falamos todos a mesma língua" ..... ( )
2. "A língua falada no Brasil é a língua portuguesa" ..... ( )
3. "No Brasil, de modo geral, fala-se mal o português" ..... ( )
4. "Portugal é o país em que melhor se fala português" ..... ( )
5. "No Brasil, há lugares em que se fala melhor o português e outros, em que se fala pior" ..... ( )
6. "Na escola, deve-se ensinar, apenas, o português padrão" ..... ( )
7. "Os livros didáticos de português, de todas as séries, desde o 5º. ano, deveriam trazer à tona, para discussão a questão das variantes linguísticas" ..... ( )
8. "Os livros didáticos deveriam trazer exercícios gramaticais apenas de epilinguagem e **não** de metalinguagem<sup>7</sup>" ..... ( )
9. "A gramática é uma só – **não** existem várias gramáticas" ..... ( )
10. "A gramática **não** deve ser ensinada na escola" ..... ( )
11. "Norma padrão é aquela falada pelas pessoas mais escolarizadas" ..... ( )
12. "Norma popular é aquela falada pelas pessoas menos escolarizadas" ..... ( )
13. "Norma padrão e norma culta **não** são sinônimos" ..... ( )
14. "**Não** se deve ensinar "errado" na escola, por isso, **não** se deve dizer ao aluno que "os menino" **não** está errado, porque está" ..... ( )
15. "Para se escrever bem, deve-se aprender gramática" ..... ( )
16. "A língua escrita é mais importante do que a língua falada" ..... ( )

---

<sup>7</sup> Grosso modo, o exercício gramatical epilinguístico é aquele em que o uso da norma padrão é ensinado (exemplo: uso da crase). Já o exercício gramatical metalinguístico é aquele em que os nomes dos termos são ensinados (exemplo: defina oração subordinada).

17. "Eu falo muito bem a minha língua (português)" ..... ( )
18. "As pessoas com quem eu convivo (família, amigos, etc), de modo geral, falam muito bem a sua língua (português)" ..... ( )
19. "Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito" ..... ( )
20. "A língua que eu falo (português) é uma língua muito difícil" ..... ( )
21. "O jeito de falar de pessoas mais escolarizadas é mais elegante do que o de pessoas que não têm escolarização" ..... ( )
22. "A escola deve ensinar português padrão porque isso é um direito de todos" . ( )
- 23 "A escola deve ensinar português padrão porque esse conhecimento vai fazer o aluno ascender socialmente" ..... ( )
24. "Deve-se ensinar gramática na escola porque ela é uma ferramenta para tornar a comunicação mais efetiva" ..... ( )
25. "Os portugueses falam o mesmo idioma que os brasileiros, mas a distância entre o falar e o escrever deles é quase inexistente, mesmo nas camadas populares" ..... ( )
26. "Em Portugal, nas escolas, investe-se na correção do idioma, por isso, eles falam de acordo com a gramática normativa" ..... ( )
27. "As pessoas analfabetas falam errado" ..... ( )

## ANEXO IV

### Teste sobre crenças - alunos

Nome:

Idade:

1. Responda V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das afirmativas abaixo, de acordo com o que você pensa sobre o assunto. Caso não saiba responder alguma, deixe em branco. Caso precise explicar alguma coisa, utilize o espaço abaixo da afirmativa.

- a) No Brasil, todos falam a mesma língua – a língua portuguesa ..... ( )
- b) A língua portuguesa é muito difícil ..... ( )
- c) Eu não sei falar muito bem a minha língua ..... ( )
- d) Eu não escrevo muito bem a minha língua ..... ( )
- e) A língua escrita é mais certa que a língua falada ..... ( )
- f) Para escrever bem, eu devo melhorar meu jeito de falar ..... ( )
- g) A linguagem dos livros é mais bonita que a linguagem que as pessoas falam .. ( )
- h) Em Portugal, se fala melhor a língua portuguesa do que aqui no Brasil ..... ( )
- i) As pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais ..... ( )
- j) As pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste ..... ( )
- k) Os adultos falam melhor que os jovens ..... ( )
- l) As pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres ..... ( )
- m) Quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam ..... ( )
- n) As pessoas analfabetas falam errado ..... ( )
- o) Eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego ..... ( )

- p) O bom professor de português fala difícil ..... ( )
- q) O bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno ..... ( )
- r) Para escrever direito, é preciso aprender gramática ..... ( )

2. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? Se sim, diga o que é.
3. O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: *Nois ponhemo os livro tudo nas muchila.* ?

**José Victor Melo de Lima<sup>1</sup>**  
victor.lima@hotmail.es

**Luma Almeida de Freitas<sup>2</sup>**  
lumaafreitas@gmail.com

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará. Foi monitor durante o ano de 2012 das disciplinas de Espanhol I e II: Língua e Cultura da referida universidade e atualmente é tutor a distância do Curso Semi-presencial de Letras Espanhol Licenciatura – Universidade Aberta do Brasil – UAB/Intituto UFC Virtual – UFC.

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Ceará e monitora em 2013 das disciplinas de Espanhol I e II: Língua e Cultura.

## **Apresentação**

Sabemos através da literatura especializada nas origens das línguas latinas, que o espanhol e o português juntamente com outras línguas românicas são consideradas línguas irmãs. Apesar de evoluírem por caminhos diferentes, o fato de pertencerem à mesma família possibilita uma maior proximidade entre esses dois idiomas. Dessa forma, em nossa prática docente como professores de língua espanhola escutamos, frequentemente, as pessoas justificarem que aprender espanhol é mais fácil - devido à semelhança com a língua portuguesa - a aprender inglês, por exemplo.

A similitude entre esses dois idiomas pode ser um benefício ao início da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (doravante LE), uma vez que, como afirma SILVA JÚNIOR (2010), os alunos “entendem” a outra língua. Por outro lado, a língua materna (doravante LM) do aluno, em nosso caso o português, pode se constituir em um fator causador de erro na língua meta, o espanhol, transferindo estruturas inexistentes nesta e que são fossilizadas em níveis mais elevados.

Diante disso, preocupou-nos o desempenho das habilidades de escrita e oralidade dos alunos egressos e pós-egressos do curso de Letras – Português/espanhol da Universidade Federal do Ceará, o que nos levou à criação de um projeto que visasse, através de estratégias, a prática de tais habilidades, ajudando os discentes a pensarem o próprio processo de aprendizagem-

aquisição do espanhol, bem como a serem sujeitos ativos neste. Além disso, foi uma oportunidade de repensarmos o fato as duas línguas, apesar de possuírem semelhanças, não são equivalentes em todas as suas estruturas. Sendo assim, o projeto se mostrou relevante a partir do momento em que trabalhamos no aprimoramento das competências linguísticas de alunos que terão como futura profissão a docência em língua espanhola.

### **Caracterização da escola**

O projeto foi realizado durante o ano de 2012, com dez (10) encontros entre os meses de maio e junho. O mesmo se materializou através de uma oficina intitulada *Estrategias de Escritura y Oralidad en Lengua Española* e esteve vinculado ao Programa de Iniciação à Docência (PID) da UFC. A oficina foi ministrada pelo aluno monitor-bolsista Victor Lima em colaboração com a aluna Luma Almeida, e sob a orientação da professora responsável pela monitoria Beatriz Furtado Alencar Lima.

O público alvo foram os alunos contemplados pela monitoria das disciplinas Espanhol I e II: Língua e Cultura, ofertadas pelo Departamento de Línguas Estrangeiras do supracitado curso. Este está localizado no Centro de Humanidades I, na Av. da Universidade, 2683 – Benfica, Fortaleza - Ce. O curso oferece um total de 50 vagas anuais, com entrada de 25 alunos no primeiro semestre e 25 no segundo semestre de cada ano. A forma de ingresso neste e em outros cursos presenciais se dá através da seleção que a universidade realiza de suas vagas, utilizando a metodologia do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O perfil do aluno pensado pelo curso de Letras da UFC é aquele em que os “indivíduos, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver [...]”<sup>1</sup>. Buscando auxiliar essa formação, elegemos como público-alvo, especialmente, os alunos do primeiro e segundo semestre do supracitado curso, oferecendo-lhes

---

<sup>1</sup> Excerto sobre o perfil do aluno egresso retirado da página [www.cursodeletras.ufc.br](http://www.cursodeletras.ufc.br).

um apoio teórico-linguístico, bem como promovendo espaços de produção escrita e oral em língua espanhola.

Sobre o perfil dos alunos dos citados semestres, podemos afirmar que se diversifica um pouco. Espera-se que os alunos que ingressem nesta carreira acadêmica já possuam algum conhecimento da língua espanhola, porém, alguns chegam apenas com um conhecimento superficial adquirido no ensino médio, ou até mesmo com um conhecimento quase zero do referido idioma. A consequência disso é a desistência de alguns alunos diante das dificuldades encontradas na aquisição do novo idioma ou a falta de motivação para a carreira docente. Por outro lado, há alunos que chegam à universidade com algum curso livre na língua já concluído ou que se realiza paralelamente aos estudos acadêmicos.

O projeto foi pensando para atender a um número máximo de 25 alunos, porém, para a nossa surpresa, tivemos um número bastante inferior, em torno de quatro (4) a oito (8) alunos. A justificativa dos demais discentes das disciplinas sobre a não participação na oficina era a de incompatibilidade de horários. Apesar do número reduzido de participantes, a devolutiva destes foi bastante positiva. Em todos os encontros se mostravam bastante participativos e motivados para executarem as atividades.

### **Fundamentação Teórica**

O crescente interesse pela aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e, conseqüentemente, as dificuldades implicadas nesse aprendizado devido à proximidade com a língua portuguesa tem sido foco de vários estudos. Como exemplo disso, podemos citar o trabalho de SILVA JÚNIOR (2010) que investigou em sua tese de doutoramento, a partir de uma análise de erros, as estruturas verbais e discursivas na aprendizagem do espanhol como LE por parte de alunos brasileiros. Através de sua investigação em textos produzidos por alunos de nível intermediário e superior do curso de Licenciatura em Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o professor

concluiu que alguns dos erros produzidos ao usar a língua meta se deviam, em menor ou maior porcentagem, a uma transferência negativa da LM.

Constatamos através de nossa experiência docente que muitos alunos, ao se lançarem na segunda língua, imprimem estruturas que não pertencem à língua objeto, e, às vezes, muito menos a sua própria LM. É natural que, em níveis mais elementares na aprendizagem de uma LE, esses erros sejam mais evidentes, uma vez que, como vemos em PASTOR CESTEROS (2004, p. 76), o falante não parte do zero, pois já possui o conhecimento prévio advindo da aquisição de outra língua a qual servirá de base para fazer hipóteses e tentativas na segunda língua.

Os estudos aplicados ao ensino de línguas nos fazem saber que o processo de aprendizagem entre a LM e LE se configura como um sistema linguístico individual criado pelo falante chamado de *interlíngua* e que difere tanto de uma língua como da outra. Durante esse processo, como já observamos anteriormente, o aluno comete alguns equívocos, visto que até mesmo nós os cometemos ao adquirirmos nossa LM. Aqui vale ressaltar que não advogamos por uma postura inexorável frente ao ato de cometer erros na língua meta. De modo análogo ao que afirma FERNÁNDEZ LÓPEZ (1995, p; 213-214), acreditamos que errar significa estar aprendendo algo e que o erro é necessário no processo de apropriação de outra língua. Através dos erros de nossos alunos é que podemos identificar em qual estágio de interlíngua os mesmos se encontram e de que modo podemos atuar na desconstrução destes.

Nossa preocupação não residiu no ato de os alunos errarem, mas sim na prolongação e, conseqüentemente, fossilização do erro, ou seja, que determinados equívocos se repetissem em fases sucessivas do processo, conferindo uma aprendizagem deficiente da língua meta e, em partes, distanciando o aluno do perfil elaborado pelo Curso de Letras. Nossa ação didática foi influenciada pelo que nos aconselha FERNÁNDEZ LÓPEZ (1995, p. 212-213):

La acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis; al mismo tiempo es necesario buscar los momentos de trabajo "posibilitador", centrado en la forma, para favorecer la adquisición con actividades apropiadas (incluso con la

mecanización – lo más lúdica posible y con lenguaje e interacción auténtica) sobre las funciones, frases, estructuras donde aparece más frecuentemente el error (por ejemplo, si el error es “venir en” por “venir a”, la práctica se centrará en estas estructuras no en toda la problematización de “en” y “a”).

Guiados por estes conhecimentos oferecemos um suporte teórico da linguística – explicação sobre interlíngua, noção de erro no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, etc. - para embasar as produções dos estudantes da oficina. CESTEROS (2004, p. 98-99), em seus estudos sobre aquisição de segundas línguas, mostra-nos a importância da tomada de consciência dos alunos acerca do próprio processo de aquisição de segundas línguas. A autora assevera que:

[...] a implicação do aprendiz no processo, o sentir-se responsável da evolução do mesmo em função de seu comportamento, lhe ajudará a aprender e a melhorar seu conhecimento da língua.<sup>2</sup>

A articulação entre teoria e prática nasceu dessa necessidade de levar o aluno a pensar e repensar sobre o que produzia no tocante à língua espanhola, utilizando-se de estratégias que os ajudassem a superar as dificuldades iniciais do idioma e a estabelecer, absorver e entender as regras, qual seja o nível (sintático, semântico, morfológico), da supracitada língua.

Voltando ao primeiro ponto, a suposta facilidade em aprender espanhol devido à semelhança à qual já nos referimos, leva-nos a crer que esse seja um fator causador de equívocos na produção dos discentes, especialmente nos níveis mais elementares, pois como assevera Lado (1957, p. 2 *apud* PASTOR CESTEROS, 2004, p. 101):

Suponemos que el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera, considerará bastante fáciles algunos rasgos y, otros, extremadamente difíciles. Serán simples para el aquellos elementos que son semejantes a los de su lengua materna y los elementos que son diferentes resultarán difíciles.

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

O aluno que descuida de sua produção é levado a acreditar, em parte, que determinadas frases ou palavras que elaboram em sua LM têm as mesmas funções na língua meta, o que nem sempre se realiza. Nesse ponto, entra o trabalho do professor que deve auxiliar, pedagogicamente, o seu aluno, levando-o a refletir sobre o que produzem.

### Descrição da experiência

Como já mencionamos, a oficina constituiu-se de dois momentos principais, um primeiro reservado a uma explicação teórica sobre os assuntos abordados em cada encontro; e um segundo, no qual os alunos envolvidos resolveriam atividades práticas objetivando desenvolver as habilidades de escrita e oralidade em língua espanhola a partir das estratégias vistas em sala. A oficina foi realizada através de dez encontros que abordaram as seguintes temáticas: *El cuento: estructura; El lenguaje oral y el escrito; De la oralidad: pronunciación y entonación; El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos; Estructurando la frase y escogiendo palabras; Cuentacuentos.*

Realizamos uma ampla divulgação no meio acadêmico através de cartazes, internet, e-mail e através dos professores. As inscrições ocorreram uma semana antes do início do projeto. Cabe pontuar que aos alunos participantes foi entregue um certificado de 20 horas que serviria para a contabilização das 200 horas de atividades extras exigidas no currículo destes. Após a divulgação, demos início ao projeto que ocorreu nos dias 14, 16, 21, 23, 28 e 30 de maio, e 04, 06, 11 e 13 de junho, sempre nas segundas e quartas-feiras, nos horários de 12h00 as 14h00. O local escolhido foi uma sala do Bloco Didático, localizado no Centro de Humanidade I da Universidade Federal do Ceará.

Para cada encontro, exceto o primeiro, foram reservados dois dias, o primeiro de cunho mais teórico, com exposições de slides e textos de base linguística sobre o tema em questão; e o segundo mais prático, com o apoio de vídeos, imagens, atividades de exercício oral, trava-línguas, falsos cognatos, canções, jogos etc. No que se refere às atividades de escrita - a fim de melhor

explorarmos as estratégias de elaboração textual - optamos por trabalhar com um gênero textual específico, o conto, pois entendemos que seria mais favorável para desenvolver questões relativas à estrutura, vocabulário, motivação dos alunos, etc. No último encontro, a saber, *Cuentacuentos*, cada aluno apresentaria um conto produzido por eles mesmos, levando em consideração todo o caudal de informações teóricas e as práticas realizadas em sala de aula.

No primeiro encontro, apresentamos aos alunos o conteúdo programático de todo o projeto, bem como os objetivos aos quais nos propúnhamos e resultados que buscávamos obter com a realização da oficina. Ressaltamos a importância da motivação para a aprendizagem, assim como para a superação dos desafios que surgem ao longo do processo de aquisição da língua meta. Reforçamos, também, a importância do primeiro encontro "*El cuento: estructura*" para posterior produção do conto que os alunos elaborariam.

Ao término dos encontros, criávamos um momento reservado para uma reflexão do que fizemos em sala e das dificuldades que possivelmente tivessem surgido. No início de cada encontro seguinte, preocupamo-nos em estimular os alunos a falarem sobre o que vimos e realizamos no encontro passado, estimulando, assim, a fixação dos conteúdos trabalhados.

### **Avaliação dos resultados**

Ao longo da oficina, pudemos perceber uma melhora progressiva com relação ao falar e escrever em espanhol. No início dos encontros, tínhamos uma aluna com poucos meses de contato com a língua espanhola e bastantes dificuldades em escrever e falar neste idioma. Ao final, percebemos que esta havia melhorado, por exemplo, a nasalização, entonação e fluência na língua. Obviamente muitos aspectos ainda terão de ser trabalhados ao longo de sua vivência com a língua espanhola, porém, ter acesso a alguns conteúdos teóricos e se automonitorar ao começar os seus estudos, possibilitou-lhe uma maior aperfeiçoamento ao produzir em língua espanhola.

Com relação aos obstáculos encontrados durante as reuniões, percebemos a dificuldade dos alunos em assimilar a variedade linguística contida no material auditivo, o que é comum em níveis iniciais. Porém, acreditamos que

a principal dificuldade no início foi trabalhar com um número reduzido de alunos, pois, como a oficina estava pensada para um número relativamente grande de discentes, tivemos que fazer um recorte e adaptá-la para uma média, anteriormente citada, de alunos que frequentaram os encontros. Entretanto, isso não prejudicou o andamento ao longo dos trabalhos, ao contrário, pudemos prestar uma assistência mais atenciosa a cada aluno.

Ao término do projeto, os alunos responderam um questionário sobre a sua vivência na oficina e como se sentiam após os dez encontros em relação ao espanhol. Estes avaliaram positivamente os trabalhos e alegaram que se sentiam mais seguros e confiantes ao se expressarem em língua espanhola. Constatamos um real interesse com relação à variedade não padrão do espanhol, ou seja, o coloquial, as gírias, expressões, etc. O desejo de adquirir, ainda que um pouco, o sotaque no idioma também foi manifestado, e pudemos trabalhar tal assunto nos momentos reservados à pronúncia e entonação.

### **Considerações finais**

Trabalhar no aprimoramento das habilidades de oralidade e escrita dos alunos dos cursos de Letras – português/espanhol é basilar para a formação profissional destes, uma vez que lhes confere competência para a realização de suas atividades como professores. Sabemos que o número elevado de alunos dentro do curso pode impossibilitar ao professor universitário administrar as particularidades de cada aluno e prestar uma assistência mais especializada. Dessa forma, as oficinas surgem como um auxílio e complemento do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores do curso acadêmico. O projeto *Estrategias de Escritura y Oralidad en Lengua Española* surgiu como forma alternativa para a produção e, conseqüentemente, aperfeiçoamento das habilidades orais e de escrita em língua espanhola.

Acreditamos que esse trabalho pôde contribuir de forma significativa para o aprimoramento das habilidades de escrita e oralidade dos alunos envolvidos e ainda para a desmistificação de que não precisamos nos empenhar nos estudos da língua espanhola, pois a compreendemos e nos aventuramos a partir dos nossos conhecimentos da LM. Constatamos, ainda, através dos estudos de

CESTEROS (2004), que conscientizar o aluno de que responsabilizar-se pelo próprio processo de aquisição de outra língua é uma postura que irá ajudá-lo a entendê-la melhor e a agir no aperfeiçoamento desta. O trabalho da teoria aliada à prática favoreceu a atitude acima descrita, uma vez que, entendendo o processo e valendo-se das estratégias apresentadas, os alunos se sentiam mais seguros para falar e escrever em espanhol.

É válido ressaltar que o projeto beneficiou não somente os alunos, mas também o aluno monitor e a aluna colaboradora que o levaram adiante. O ganho intelectual e a troca de conhecimento contribuíram significativamente para a formação acadêmica destes como possíveis futuros professores universitários. Experimentamos alegrias e dissabores que nos ajudaram a confirmar ou repensar nossas estratégias como professores e a como intervir positiva e pedagogicamente no aprendizado de nossos alunos.

Esperamos com este trabalho contribuir para a pujança do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil e chamar a atenção para a prática da habilidade de oralidade e escrita que muitas vezes são postas em segundo plano frente ao ensino tradicional de estruturas gramaticais. Esperamos também alertar para as deficiências que impedem os alunos de avançarem no idioma, evitando que procedimentos de fossilizações se registrem em vários estágios do processo de aquisição da língua meta, como os que evidenciam SILVA JÚNIOR (2010) em seu trabalho de investigação.

Evidentemente, cremos ser necessário um trabalho contínuo, ampliando as ideias e diversificando o trabalho iniciado, por exemplo, oficinas voltadas para a variedade do espanhol coloquial, ou a variedade linguística da língua espanhola, temas estes que despertaram o interesse dos alunos ao longo dos encontros.

## Referências

CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1995.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, Servicios de Publicaciones UCM, Madrid, v. 7, p. 203-216, 1995.

PASTOR CESTEROS, Susana. *La lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas*. In: PASTOR CESTEROS, S. (org.). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, 2004. P. 61-93.

\_\_\_\_\_. *La adquisición de segundas lenguas*. In: PASTOR CESTEROS, S. (org.). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, 2004. P. 97-129.

SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros S.L., 1999.

SILVA JÚNIOR, Pedro Adrião da. *Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español – le por parte de alumnos brasileños (producción escrita)*. 2010 Tese (Doutorado em Língua Espanhola) - Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, Salamanca. 2010.

\* Mestre em Linguística pela a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, leciona língua portuguesa na Escola Técnica Estadual Cícero Dias e Estilística no curso de Letras a Distância da Universidade de Pernambuco – UPE.

## Apresentação

Durante o mês de abril de 2012, recebemos o convite para participar de uma semana comemorativa no Espaço Pasárgada, por ocasião do aniversário do poeta Manuel Bandeira. O Espaço Pasárgada encontra-se localizado no centro do Recife e, antes de funcionar como centro cultural, foi a moradia de Manuel Bandeira. Embora as turmas que foram convidadas a se debruçarem sobre a obra do poeta e apresentá-la em outras linguagens cursassem o primeiro ano do Ensino Médio – série em que o conteúdo sobre Manuel Bandeira não é ensinado - , vimos nessa proposta a possibilidade de colocar os alunos em contato com a obra de um dos maiores poetas pernambucanos e incentivá-los às práticas de escrita e leitura mediante um projeto de letramento.

Partindo dessas motivações iniciais, comecei a desenvolver um projeto a fim de estabelecer as etapas que norteariam o desenvolvimento das diligências que levariam à culminância e êxito do trabalho pedagógico. Assim, busquei apoio nas pesquisas e reflexões desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada por Kleiman (1995), Antunes (2003), Bakhtin (2006), Bronckart, (2006) e Schneuwly e Dolz (2010), a fim de dar ao projeto fundamentação teórica consistente, uma vez que todo objetivo de ensino-aprendizagem requer a escolha de uma teoria que norteie as atividades a serem realizadas.

O marco teórico foi estabelecido segundo parâmetros relacionados às dificuldades percebidas em modalidades como falar e escrever identificadas em sala de aula, necessidade de colocar os alunos em contato com diferentes gêneros textuais e manifestações artísticas e solucionar possíveis deficiências no âmbito da leitura e compreensão textual. Além disso, vislumbramos a possibilidade de despertar nos alunos o apreço à arte literária.

O projeto foi realizado durante o mês de abril de 2011 e compreendeu a execução de várias atividades que receberam orientações advindas do professor responsável pelo projeto e outros docentes que se envolveram direta ou

indiretamente. Nas próximas seções, aprofundaremos a teoria, a metodologia de trabalho, a problematização e exporemos os resultados obtidos.

### **Caracterização da Escola**

A Escola Técnica Professor Agamemnon Magalhães (ETEPAM), primeira escola estadual do país voltada para o ensino técnico, foi fundada em 1928. Nos primeiros anos de funcionamento, disponibilizou ensino de nível fundamental e técnico e assumiu diferentes perfis ao longo dos anos 1900. Hoje a ETEPAM oferece uma grade de cursos técnicos que compreende Manutenção e Suporte em Informática, Design de Interiores, Mecânica, Comunicação Visual, Logística etc, e abriga turmas que estão inseridas no Programa de Educação Profissional que se encontra vinculado à Secretaria Estadual de Educação (Seduc). O referido projeto de letramento foi desenvolvido nessas turmas que vivenciam uma experiência segundo os moldes do Programa de Educação Integral. As escolas estaduais vinculadas a esse programa têm uma carga horária diferenciada daquelas conhecidas como escolas regulares, uma vez que o funcionamento dos cursos compreende um período significativo e as atividades são iniciadas às 7h30min e encerradas às 17h. Essa proposta de ensino integral foi implantada na ETEPAM em 2011, a partir da abertura dos cursos de Design de Interiores e Manutenção e Suporte em Informática, que foram iniciados com a entrada de quatro turmas. Nesses cursos, que inicialmente contavam 180 discentes, os estudantes assistiam aulas específicas do curso técnico e referentes às disciplinas próprias do Ensino Médio. Os professores das disciplinas da base comum (Ensino Médio) são exclusivos da escola, e a experiência educacional está alicerçada na Pedagogia da Presença (2010) desenvolvida pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa.

### **Fundamentação Teórica**

Os parâmetros teóricos que deram suporte ao desenvolvimento deste projeto de intervenção encontram-se baseados numa perspectiva sociodiscursiva e dialógica da linguagem. Essa perspectiva teórica vê a língua como uma

atividade em que sua verdadeira substância “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (Bakhtin, 2002, p. 123). Nessa orientação, busca-se entender a língua fazendo sentido em situações concretas de uso por/para sujeitos em interação sociocomunicativa. Acrescemos ao escopo teórico disponibilizado acima reflexões que vêm dos estudos acerca dos processos de letramento.

A concepção de letramento adotada neste projeto é aquela desenvolvida por Kleiman (1995). Nessa perspectiva, letramento é entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995:19). Assim, a escrita não se define, de acordo com essa abordagem, pelos processos de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita, mas pelas práticas sociais que possibilitam a exposição do sujeito a uma série de eventos de letramento, ou seja, aos usos sociais que se faz da escrita.

Por gêneros textuais, entendemos com Bakhtin (2006:261-262) que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, de maneira que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se sob a forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso.

No quadro do interacionismo sociodiscursivo, como postulado por Bronckart (2006) e Schneuwly e Dolz (2010), o gênero textual é entendido como um instrumento que possibilita a ação discursiva do sujeito engajado em atividades de linguagem. Ainda de acordo com esses autores, o gênero textual configura-se como um instrumento semiótico complexo que permite a produção e a compreensão de textos numa situação definida.

Assim, leitura e escrita não podem ser conceituadas tão somente por seus aspectos formais, uma vez que não constituem um fenômeno que se dá apenas

no nível da língua, mas implicam fatores do discurso que determinam sua forma e seu conteúdo. Além disso, a aprendizagem da tecnologia escrita e o desenvolvimento de competências de leitura e compreensão de texto encontram-se intrinsecamente ligados ao processo mais geral de interação verbal. Acerca da leitura, Antunes (2003, p. 67) diz que essa atividade é “uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos”, de maneira que a atividade de leitura completa a atividade de escrita. No que diz respeito à atividade escrita a autora afirma que toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais nas quais essas pessoas atuam.

As atividades previstas no projeto possibilitaram aos estudantes o acesso a gêneros variados, como a música, a poesia, o texto teatral e os múltiplos textos que circulam na internet. Desse modo, pensamos que, inseridos em distintas práticas de letramento, os estudantes dos cursos integrados de Design de Interiores e Manutenção e Suporte em Informática desenvolveram competências em leitura e escrita que talvez não fossem possíveis se o foco da aprendizagem de língua materna passasse apenas pela exposição ao sistema abstrato da língua.

### **Descrição da Experiência**

A primeira etapa do projeto consistiu em motivar os alunos a fim de que se engajassem nas atividades que seriam propostas ao longo da unidade letiva.

Assim, os alunos foram apresentados às etapas do projeto, bem como a uma breve exposição acerca da vida e obra de Manuel Bandeira. Aproveitamos para falar um pouco sobre o Espaço Pasárgada e sua importância para o cenário cultural e literário de Pernambuco, uma vez que funciona como um centro de difusão do legado poético deixado por Manuel Bandeira.

Num segundo momento, os alunos foram orientados acerca de uma pesquisa sobre a vida de Manuel Bandeira, cuja finalidade era aprofundar o que foi discutido no primeiro momento. Essa pesquisa foi realizada no laboratório de informática da escola que conta com 30 computadores aproximadamente, de

maneira que a investigação pôde ser feita e apresentada em duplas. Recolhidas as informações relevantes durante a pesquisa, os alunos foram orientados a produzir um cartaz que apresentasse as informações mais relevantes da vida do poeta. Além disso, os alunos deveriam escolher um poema que chamou atenção durante a pesquisa e acrescentar às informações constantes do cartaz. Esse material foi afixado nas paredes da escola, a fim de socializar o resultado desse segundo momento e tornar o ambiente mais humano e vívido.

Numa terceira etapa, coube aos alunos elegerem um poema dentre aqueles que foram selecionados durante o segundo momento e apresentá-lo numa linguagem distinta: teatro, dança, música, jogral etc. Essa etapa foi marcada por tensões oriundas da dificuldade em escolher um poema entre tantos que foram selecionados. Contudo, a atividade gerou uma discussão profícua entre os grupos que teve como base os efeitos estéticos e sonoros dos poemas, além do seu conteúdo. Ao fim desse processo, os alunos decidiram que cada turma apresentaria um poema e, então, iniciaram os ensaios. Também marcada por tensões, discrepâncias e momentos de satisfação, essa etapa foi decisiva para a configuração das apresentações.

Nossa quarta e última etapa aconteceu na antiga casa do poeta Manuel Bandeira: o Espaço Pasárgada. Chegamos ao Espaço no início da tarde e os alunos logo começaram os trabalhos de maquiagem e figurino. Além disso, montaram um pequeno cenário e todos os equipamentos de som. As apresentações se sucederam de acordo com os poemas selecionados. Assim, os alunos do 1º ano A/B do Curso de Design apresentaram *O último poema* e *As lágrimas do Pierrot* e foram seguidos pelos alunos da mesma série do Curso de Suporte e Manutenção em Informática que encantaram numa releitura teatral dos poemas *O Menino doente* e *O bicho*.

### **Avaliação dos Resultados**

A avaliação dos resultados de um trabalho pedagógico carrega uma margem significativa de imprecisão, uma vez que não dispomos de ferramentas capazes de medir com exatidão os benefícios que a imersão em diferentes situações de letramento acarreta na aprendizagem do estudante de língua

materna. Contudo, é possível discorrer sobre a importância de cada atividade dentro de um processo de letramento e das respostas, ora positivas, ora negativas, que os estudantes deram ao longo do desenvolvimento das atividades propostas. Além disso, podemos avaliar os resultados oriundos desse tipo de trabalho didático a partir da adesão dos alunos às atividades que foram propostas no decorrer do ano, pois o projeto produziu mudanças na percepção dos estudantes acerca do ensino de língua portuguesa para falantes nativos dessa língua.

Assim, a etapa que contemplou a pesquisa sobre a vida do poeta Manuel Bandeira foi vista como uma etapa importantíssima dentro do projeto de letramento, pois permitiu a interação entre os estudantes e a produção de diferentes respostas ativas ao longo das conversas sobre os *sites* visitados, informações relevantes, o poema mais interessante do ponto de vista estético e de conteúdo para compor o *banner*, discussões durante a escrita e reescrita do texto a ser transferido para o cartaz etc.

A retextualização, seguida dos ensaios e da apresentação, também foi um momento profícuo, uma vez que permitiu que os estudantes manejassem os gêneros ao reescreverem o texto poético de acordo com a composição e estilo de outro gênero. Além disso, os estudantes cruzaram gêneros, uma vez que recorreram a outros textos, a fim de agregarem beleza à apresentação cênica. Durante os ensaios e antes das apresentações, os envolvidos exercitaram a oralidade e a argumentação, pois diferentes pontos de vista acerca do que e de como apresentar foram constantes do processo.

A avaliação que fizemos do trabalho foi positiva, uma vez que correspondeu aos objetivos do projeto que visava inserir os alunos em diferentes práticas de letramento, a fim de exercitarem a oralidade, a argumentação, a escrita e reescrita de textos, a retextualização e a apropriação de diferentes gêneros do discurso entendidos como instrumentos para agir no mundo (Bronckart, 2006).

## Considerações Finais

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa, segundo propostas feitas no campo da Linguística Aplicada, reclama um novo modo de abordagem dos conteúdos constantes da matriz curricular e exige a inclusão de outros objetos de conhecimento que devem ser considerados a partir de diferentes matizes. A aprendizagem de uma língua, seja a materna ou outra qualquer, não deve ser reduzida à memorização de elementos dessa língua ou de quadros de referência que trazem as classes gramaticais, por exemplo. Aprender uma língua é, antes de tudo, desenvolver competências e habilidades linguísticas que tornarão o falante apto a agir em diferentes contextos sociais.

A experiência vivenciada com alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico dos cursos de Design de Interiores e Manutenção e Suporte em Informática possibilitou uma reflexão acerca dos objetos de ensino que temos elegido, bem como a maneira de abordá-los. Inseridos em diferentes práticas de letramento, os alunos aprenderam muito mais sobre a língua do que com uma abordagem estritamente gramatical e as aulas de análise morfológica e sintática. Esse tipo de reflexão sobre a língua requer que contextos de uso sejam criados dentro e fora da sala de aula para que o falante entenda que as possibilidades de uso vão muito além daquelas espremidas pelos muros estreitos da escola.

## Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

COSTA, A.C.G. *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

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

# A COESÃO REFERENCIAL NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DO TEXTO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 6 ANO

**Jorge Bidarra**<sup>1</sup>  
jorge.bidarra@unioeste.com

**Leidiani da Silva Reis**<sup>2</sup>  
leidianireis@hotmail.com

<sup>1</sup> Atualmente em pós-doutorado na área do Processamento da Linguagem Natural e Linguística Computacional. Doutor em Linguística (Computacional) pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/UNICAMP. Professor Associado B da Graduação e da Pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela UNIOESTE. Professora de Redação do Curso e Colégio ALFA.

## Apresentação

O presente relato faz parte de um projeto realizado no ano de 2012, com uma turma de 6º ano em uma escola pública de Educação Básica, de Cascavel-PR. Levando em consideração a dificuldade que os alunos sentem ao interpretar um texto, trabalhamos, nessa turma, com elementos que colaboram na construção semântica e na tessitura do texto, focalizando, então, o processo de referenciação. A fim de promover, considerando os limites e as possibilidades desta investigação, uma compreensão mais precisa do *corpus*, dentre os elementos referenciais possíveis na língua portuguesa, optamos por focalizar as retomadas não correferenciais, tendo em vista serem concebidas como uma forma de manifestação do produtor do texto (KOCH, 2005). Partimos da hipótese de que a abordagem desse recurso linguístico no ensino de Língua Portuguesa pode auxiliar o aluno na interpretação textual, tendo em vista o seu papel no processo de extração de informações relevantes do texto. Para efeito de sondagem, tomamos como *corpus* de análise respostas interpretativas produzidas por tais alunos, com base em duas fábulas de La Fontaine.

## Caracterização da Escola e da Turma

Para realização do projeto, selecionamos a escola estadual Horácio Ribeiro dos Reis, situada em Cascavel/PR. Atualmente, esse colégio possui aproximadamente 1800 alunos, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, nos Ensinos Fundamental e Médio, Regular e Supletivo. Alguns alunos,

inclusos nas classes regulares de ensino, têm necessidades especiais, os quais necessitam de acompanhamento paralelo especializado e contínuo.

Tendo em vista o fato de que os alunos, de uma maneira geral, têm concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental sem ao menos conseguir decodificar textos, decidimos aprofundar um pouco mais essa problemática. Com esse objetivo em mente, optamos por desenvolver um trabalho, ao mesmo tempo teórico e aplicado, junto a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em parceria com seus professores de Língua Portuguesa no sentido de identificar e trabalhar ligados à dificuldade dos alunos no tocante à interpretação e compreensão de textos escritos.

Considerando, no entanto, que interpretar e, por conseguinte compreender; a mensagem que um autor tenta nos passar quando da elaboração de seu texto não se reduz a um ou outro problema gramatical mais específico, sentimo-nos forçados a delimitar um recorte. Assim que, para as nossas discussões, debruçamo-nos com mais atenção sobre questões relacionadas ao uso e ao papel que as anáforas desempenham na construção de significados de um texto.

Para o estudo em questão, resolvemos analisar o modo como as anáforas, especialmente as não correferenciais, tendem ser exploradas pelos alunos quando solicitados a interpretar e responder perguntas relacionadas aos textos que lhes são passados como leituras, em salas de aula. Para além da interpretação, o nosso maior interesse com essa pesquisa não era apenas constatar o que muito já se falou a respeito, mas tentar medir, se assim pudermos dizer, o nível de compreensão alcançado por alunos que se encontravam em fase de conclusão da sexta série do ensino fundamental.

Para efeito dessa investigação, foi selecionada uma classe a que nos referiremos aqui por turma "A", adotando-se, para tanto, o critério estabelecido pela própria coordenação pedagógica da escola colaborada do projeto, qual seja, a turma em que os alunos apresentavam maior dificuldade para realizar as atividades aqui mencionadas.

O trabalho de campo, coordenado e conduzido por nós, juntamente com a professora regente de língua portuguesa da turma selecionada foi feito com base nos seguintes procedimentos. Para a coleta de dados, foram preparadas sete

horas-aula. No total, trinta alunos participaram da pesquisa. Dividimos o trabalho em duas etapas. Podemos chamar o primeiro momento de “etapa de leitura”, e o segundo momento de “etapa de ensino de leitura”. Na realização da primeira etapa, contamos com a participação de 24 alunos; na segunda, 19. Essa baixa pode ser explicada uma vez que no dia da aplicação da segunda etapa chovia torrencialmente, o que impediu que muitos alunos chegassem à escola. Também é necessário destacar que, para realizarmos a coleta de dados na escola, passamos o projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, o qual foi aprovado no dia 01 de dezembro de 2010, conforme o documento n. 507/2010.

Salientamos que os discentes do 6º ano “A” selecionados para participarem da pesquisa foram participativos, estabelecendo uma relação professor/aluno interativa, o que contribuiu para o bom funcionamento das aulas. Mesmo assim, frisamos que os discentes tiveram dificuldade em trabalhar com o gênero fábula, que, apesar de ser bastante abordado na série em questão, ainda carece de reflexão.

### **Fundamentação teórica**

O presente trabalho pauta-se na ideia de que os discursos são produzidos de modo a atingir as intenções daqueles que os produzem. Para tanto, os sujeitos mobilizam tanto os gêneros textuais quanto mecanismos textuais (KOCH; MARCUSCHI, 1998) que melhor respondem a seus objetivos. Nessa perspectiva de análise, entende-se que “o texto reserva espaço para uma infinidade de realizações relacionadas com o momento da enunciação, em que a língua pode ser compreendida como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2002, p. 17).

Assim, ancora este trabalho a concepção sociointeracionista de linguagem, entendida como lugar de interação entre sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a linguagem apresenta-se como atividade imanentemente social, já que todas as palavras e formas que a povoam são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas (BAKHTIN, 2002). A compreensão da linguagem como produto dos processos sociais corresponde ao entendimento de

que ela origina-se no campo de atuação do homem e é consequência da sua ação e intervenção sobre a realidade.

Tendo em vista as reflexões elencadas acima, entendemos que a interpretação e a produção de texto figuram entre as grandes dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental. Por mais que muitos estudiosos se dediquem à abordagem de tais questões, há necessidade de constante reflexão nesse sentido, buscando alcançar avanços e melhorias, pois, conforme destaca Marcuschi (1996, p. 64), a interpretação “não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana”, o que exige treino e habilidade constante. Diante disso, nosso trabalho busca refletir sobre a interpretação textual e, ao mesmo tempo, focalizar elementos linguísticos que auxiliam na construção dos sentidos do texto, atuando na tessitura deste por meio do processo de referenciação.

Mais do que estabelecer simples retomadas de elementos linguísticos, a referenciação é responsável por categorizar e recategorizar objetos de discurso, materializando atitudes tomadas pelo produtor para a construção de determinado(s) sentido(s) e imprimindo pistas linguísticas que guiam o leitor na interpretação do texto. Nessa perspectiva, abordamos a referenciação a partir da concepção sociocognitiva-interacional, que toma tal processo como uma atividade discursiva (KOCH, 2005).

Levando em consideração que a pesquisa aqui proposta não permite trabalhar com todos os possíveis elementos referenciais, optamos por focalizar as retomadas não correferenciais – sem a manutenção do núcleo –, tendo em vista que elas são concebidas como uma forma de manifestação do produtor do texto (KOCH, 2005). Isso porque utilizar uma anáfora não correferencial para recategorizar um referente implica sempre uma escolha lexical em detrimento de tantas outras possibilidades existentes na língua, e essa escolha pode revelar opiniões, intenções e atitudes do produtor do texto.

Dentre as retomadas sem a manutenção do núcleo, destacamos as pronominais; as expressões nominais referenciais, definidas ou indefinidas; as anáforas especificadoras, por meio da sequência hiperônimo/hipônimo; as paráfrases anafóricas, definicionais ou didáticas; as expressões sinônimas ou quase sinônimas; e, por fim, as anáforas rotuladoras, (KOCH; ELIAS, 2006). A

possibilidade de orientar os sentidos do texto por meio das escolhas linguísticas atualizadas no processo de referenciação – no nosso caso, por meio das anáforas não correferenciais – marca o estreito relacionamento que se estabelece entre as noções de referenciação e argumentação.

Para instigar a produção dos dados coletados, recorreremos à fábula, tendo em conta o fato de se tratar de um gênero já conhecido pelos alunos do 6º ano. Apesar de aparentemente simples, as fábulas são conduzidas por estratégias linguísticas responsáveis por dotar animais ou objetos de características humanas com o intuito de passar uma conduta de vida, o que resulta em textos altamente argumentativos (COELHO, 1984).

### **Descrição da experiência**

Para alcançar os objetivos estipulados no projeto, necessitamos dividir as análises em duas etapas, sendo que uma diz respeito à primeira coleta de dados (etapa de leitura) e a outra à segunda coleta (etapa de ensino de leitura). Nesse sentido, na primeira fase, verificamos como os alunos interpretaram a fábula *A raposa e as uvas* de La Fontaine, sem ter sido antes trabalhada a estratégia linguística proposta; na segunda fase, observamos como interpretaram a fábula *O lobo e o cordeiro*, também de La Fontaine, após estudo das anáforas não correferenciais. Buscamos constatar se, após a estratégia explorada, os alunos utilizaram tais anáforas em suas respostas interpretativas, demonstrando compreensão da fábula em questão.

Nessa perspectiva, depois da coleta do *corpus* em campo, o próximo passo foi transcrever as respostas interpretativas dos alunos para procedermos às análises. Salientamos que as respostas interpretativas foram transcritas da forma como eles as produziram, ou seja, mantemos casuais problemas formais, como acentuação, ortografia, normas gramaticais em geral, questões que não são tratadas neste trabalho.

Assim, ilustramos, sucintamente, por meio de quadros, as respostas interpretativas dos alunos, da primeira etapa. Só então seguimos para a segunda etapa, com o mesmo esquema. A fábula e suas respectivas atividades estão transcritas no final do trabalho. Salientamos que devido às normas do relato, não

apresentamos aqui todas as respostas dos alunos. Trazemos somente alguns exemplos para que se possa ter ideia dos resultados adquiridos.

### Primeira etapa

Para a coleta de dados, no primeiro, buscamos verificar a capacidade interpretativa do grupo, sem darmos nenhum suporte em relação à atividade proposta. Para isso, conforme já citado, levamos a fábula *A Raposa e a Uvas* de La Fontaine (ver em apêndice), bem como as atividades de interpretação, ambas impressas.

Salientamos que, após entregar os textos, realizamos uma primeira leitura, e, logo em seguida, os alunos, em silêncio, prosseguiram com o sugerido. Alguns pediram ajuda, mas, conforme o combinado antes de iniciarmos a tarefa, não demos assistência quanto às dúvidas. Com esse material coletado, analisamos o nível de interpretação dos alunos e nos preparamos para o próximo passo.

Verificamos, na primeira etapa, que a maioria das respostas dos alunos não ultrapassou o processo de decodificação. Ou seja, de maneira geral, os estudantes não evidenciaram uma interpretação bem sucedida da fábula em questão. As repetidas cópias do enredo revelam que não conseguiram compreender a intenção principal dos autores. Vejamos:

#### Quadro 01: Respostas limitadas ao processo de decodificação

R1	<i>"Eu entendi que avia uma Raposa morta de fome e ela acho muitas uvas, e ela estava louca para comer as uvas só que por mais que ela tentasse alcançar as uvas ela não conseguia por que as uvas estavam muito autas. Então a Raposa foi em bora dizendo que por ela podiam pegar todas as uvas e levar em borá que ela não se emportar e as uvas estavam verdes e azedas e que ela não comeria essas uvas."</i>
----	--

No exemplo citado, que representa as respostas obtidas na primeira etapa, vemos que não acrescentam nada além do que o autor das fábulas apresenta de forma explícita. Ou seja, não apresentam o ponto de vista do produtor do texto

sobre o assunto abordado. Também é interessante salientar que não notamos em nenhuma dessas respostas o olhar do aluno para a moral da fábula.

## **Segunda etapa**

Após a constatação do nível de dificuldade dos discentes, trabalhamos com a atividade proposta na primeira etapa, realizando uma correção coletiva, momento em que começamos a apresentar as anáforas não correferenciais. Lembramos que, ao tratar de tal assunto, para facilitar a compreensão dos alunos, utilizamos uma linguagem adequada ao ano escolar em questão, ou seja, utilizamos os termos "refere", "menciona", "chama". Vejamos um exemplo: "*Como o autor do texto se refere à raposa no outro parágrafo? 'Qual a razão de ele tratar a raposa como 'esfomeada, gulosa'?*"

Em aulas seguintes, mostramos aos alunos que o produtor das fábulas tinha objetivos ao produzi-las, por isso, ao retomar (voltar a falar) determinada personagem no texto, utilizava a palavra/expressão mais apropriada para mostrar suas intenções. Para melhor compreensão dos discentes a respeito das anáforas não correferenciais, apresentamos exemplos de tal estratégia presentes em outros gêneros textuais e realizamos atividades práticas de retomadas (retomar o colega, retomar o ambiente onde está inserido, etc). Nessas tarefas, utilizamos o quadro negro, garantindo, então, a visualização do conteúdo.

Em aula seguinte, entregamos aos alunos a fábula *O Lobo e o Cordeiro* de La Fontaine, com atividade interpretativa<sup>1</sup> (ver em apêndice). Conforme a etapa anterior, fizemos uma primeira leitura coletiva. Por meio dessa tarefa, buscamos verificar a capacidade interpretativa do grupo, levando em consideração a estratégia de compreensão textual apresentada e discutida coletivamente; em outras palavras, verificamos se as anáforas não correferenciais presentes na fábula orientavam o sentido do texto, bem como se os alunos souberam utilizá-las em suas respostas, demonstrando o domínio do texto trabalhado. Nossa intervenção nessa fase se resumiu à realização da leitura inicial, como na primeira etapa do trabalho. Todos entregaram as atividades e, após, para

---

<sup>1</sup> Tal atividade segue o mesmo esquema da etapa anterior (Ver em apêndice).

finalizar nosso trabalho com a turma, interpretamos oralmente as fábulas em questão<sup>2</sup>.

Quadro 2: Retomadas não correferenciais do referente “o cordeiro” por meio de expressão nominal referencial

R2	<b>o esperto</b>	<i>“Que os tempos mudaram o cordeiro é <b>o esperto</b> e o lo pode até ser forte mais é um bobão.”</i>
R7	<b>o carneirinho</b>	<i>“Que <b>o carneirinho</b> estava bebendo água aí veio a sombra do lobo, um bichu orrivel que come carne e que tem os dente enorme, ele queria come o cordeirinho, mais <b>o carneirinho</b> estava tentando ganhar tempo até o casador chegar o caçador matou o lobo.”</i>
R17	<b>O sabidinho</b>	<i>“Eu entendi que o lobo veio se axano e se deu mau. <b>O sabidinho</b> enrolo ele respondeno suas piadia até chega o cassador.”</i>
R18	<b>o canerinho</b>	<i>“Nessa o lobo vem dano uma de esperto mais <b>o canerinho</b> começo conversar, começo responde as tres pergunta do lobo até chega o cassador, daí ele matou o lobo mal e levo pra casa pra come.”</i>

Nesse quadro, verificamos em R7 e em R18 que os alunos retomaram o referente *o cordeiro* por meio de expressões anafóricas sinônimas, *o carneirinho/o canerinho*. Já nas respostas R2 e R17 observamos que o aluno recategorizou tal referente com as expressões *o esperto* e *o sabidinho*, que, além de descreverem, expressam sua avaliação sobre a personagem. Nesse sentido, tais formas referenciais demonstram, por parte do aluno, compreensão textual, pois ele não se limitou à mera repetição; ao contrário, realizou “uma escolha dentre as propriedades ou qualidades capazes de caracterizar o referente” (KOCH, 2004, p. 251).

---

<sup>2</sup> Lembramos que essas atividades foram corrigidas e entregues posteriormente para a professora da turma, pois serviu de avaliação.

Quadro 3: Retomadas não correferenciais do referente “o lobo” por meio  
Construção de paráfrase anafórica didática

R7	<p><b><i>um bichu orrivel que come carne e que tem os dente enorme</i></b></p>	<p><i>“Que o carneirinho estava bebendo água aí veio a sombra do lobo, um bichu orrivel que come carne e que tem os dente enorme, ele queria come o cordeirinho, mais o carneirinho estava tentando ganhar tempo até o casador chegar o caçador matou o lobo.”</i></p>
----	--	--

Nesse quadro, o aluno realiza a construção de uma paráfrase anafórica didática. A expressão anafórica *um bichu orrivel que come carne e que tem os dente enorme* define o termo *lobo*, anteriormente introduzido no texto. O aluno sentiu necessidade de descrever tal objeto de discurso, comprovando, então, seu conhecimento sobre tal animal, bem como demonstrando o contato com outras histórias.

### **Avaliação dos resultados**

As respostas interpretativas dos alunos, coletadas na primeira e na segunda fase, foram analisadas e confrontadas. Os resultados obtidos mostram que, mesmo pautados em trabalho realizado em um curto período, após a estratégia proposta (segunda coleta), ao produzirem sua resposta interpretativa com base na fábula apresentada, os alunos realizaram suas estratégias de reconstrução do referente. Também foi possível constatar, após a estratégia proposta, mais ocasiões de compreensão acerca da fábula do que simplesmente decodificação. Além disso, percebemos respostas mais elaboradas e compreensíveis se comparadas às da etapa anterior, o que indica mais uma das funções da coesão referencial.

Verificamos que, após mostrarmos aos alunos que cada vez que o autor retoma determinado referente por meio de uma anáfora não correferencial tem uma intenção que pode ser recuperada, os alunos olharam mais para as relações entre as palavras, buscando analisar tais expressões. Isso fica claro quando vemos que, nas respostas, os alunos mostraram seu olhar acerca do objeto de discurso em questão, recategorizando-o conforme seu conhecimento de mundo,

suas leituras já realizadas. Assim, para mostrar seu ponto de vista, houve instantes em que vimos recategorizações por meio de expressões usadas no dia a dia, como também expressões vistas em outras histórias.

Observamos que as anáforas não correferenciais analisadas acima, dadas nas respostas interpretativas, foram motivadas pela proposta estabelecida. Sendo assim, vemos que elas asseguram a unidade temática, a coesão e a coerência textual. Nesse contexto, também orientam o texto argumentativamente, pois, ao selecionar determinado léxico, em detrimento de outros, o aluno demonstra seu posicionamento. Em outras palavras, ao usar o recurso em tela em suas respostas, o aluno deixa transparecer suas escolhas com a finalidade de destacar traços ou características do referente e, assim, de avaliá-lo segundo suas crenças, seu ponto de vista. Desse modo, as anáforas não correferenciais auxiliaram na construção dos sentidos do texto (KOCH, 2004).

### **Considerações finais**

Diante do trabalho realizado, confirmamos que a referenciação não só estabelece a coesão textual, mas, nesse mesmo processo, também conduz o sentido que o produtor quer dar ao texto. Assim sendo, as anáforas não correferenciais devem ser observadas pelo professor de Língua Portuguesa e mostradas para o aluno/leitor, que pode utilizá-las em suas produções textuais quando tiver a intenção de evidenciar seu ponto de vista, seus valores e suas crenças acerca do assunto sobre o qual está redigindo, o que faz por meio de escolhas lexicais. Nós, professores, devemos ensinar nossos alunos a ler os implícitos do texto, a valorizar as relações lexicais estabelecidas entre as palavras e a estabelecer um trabalho constante com a interpretação textual embasada nos elementos linguísticos.

### **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira]. 9. ed. São Paulo: Huciec, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-45.

\_\_\_\_\_. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas - Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2004.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processo de referenciação na produção discursiva. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 169-190, 1998.

LA FONTAINE, Jean de. A raposa e as uvas. *Recanto das Letras*. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/biografias/1555766>>. Acesso em: 20 out. 2011.

## Anexo

### A RAPOSA E AS UVAS

#### Fábulas de LA FONTAINE (Século XVII)

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

- Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

#### ATIVIDADE

**1)** Diante da fábula "A raposa e as uvas", de La Fontaine, responda:

a) O que você entendeu da fábula a raposa e as uvas de La Fontaine?

### O LOBO E O CORDEIRO

#### Fábulas de LA FONTAINE (Século XVII)

Na água limpa de um regato,  
matava a sede um cordeiro,  
quando, saindo do mato,  
veio um lobo carniceiro.

Tinha a barriga vazia,  
não comera o dia inteiro.

- Como tu ousas sujar  
a água que estou bebendo?  
- rosnou o Lobo a antegozar  
o almoço. - Fica sabendo  
que caro vais me pagar!  
- Senhor - falou o Cordeiro -  
encareço à Vossa Alteza

que me desculpeis, mas acho  
que vos enganais: bebendo,  
quase dez braças abaixo  
de vós, nesta correnteza,  
não posso sujar-vos a água.

- Não importa. Guardo mágoa  
de ti, que ano passado,  
me destrataste, fingido!

- Mas eu nem tinha nascido.

- Pois então foi teu irmão.

- Não tenho irmão, Excelência.

- Chega de argumentação.

Estou perdendo a paciência!

- *Não vos zangueis, desculpai!*

- Não foi teu irmão? Foi o teu pai  
ou senão foi teu avô.

Disse o Lobo carniceiro.

E ao Cordeiro devorou.

## **ATIVIDADE**

- 2)** Diante da fábula "O Lobo e o Cordeiro", de La Fontaine, responda:  
b) O que você entendeu da fábula o Lobo e o Cordeiro de La Fontaine?

**Renata Garcia Marques \***  
re.garciamarques@hotmail.com

**Dorotea Frank Kersch \***  
doroteafk@unisinós.br

\* Mestranda do Programa de Pós Graduação em Língua Aplicada da UNISINOS, professora da rede municipal de ensino de São Leopoldo-RS, bolsista Capes, do Programa Observatório da Educação.

\* Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada da UNISINOS.

## Apresentação

O presente texto é um relato que tem o propósito de compartilhar a experiência do desenvolvimento de um Projeto Didático de Gênero – PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) envolvendo o gênero fotonovela digital, aplicado no ano de 2012 com alunos multirrepetentes do Projeto *Seguindo em Frente* de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Leopoldo, RS.

O objetivo do projeto foi propor aos alunos a produção de uma fotonovela digital vinculada diretamente à leitura extensiva de um livro, cuja temática era gravidez na adolescência, tema ligado ao contexto social desses alunos. O PDG fotonovela digital buscou e conseguiu atingir resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, principalmente quanto ao aprimoramento da leitura, da escrita, do letramento digital, do estudo dos gêneros roteiro de fotonovela e da fotonovela digital. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os alunos puderam refletir sobre os problemas sociais desencadeados pela gravidez precoce. Dada a complexidade das tarefas, foi necessário dividir a turma em dois grupos.

Para o desenvolvimento do projeto, foram necessárias quinze oficinas, as quais se centraram, após a leitura do livro, na estrutura dos gêneros, nos aspectos linguísticos relevantes ao gênero, no letramento digital e no aprimoramento da escrita. Para produção da fotonovela, o letramento digital exigiu aprofundamento no conhecimento e uso das tecnologias no laboratório de informática, o qual não tem internet. O trabalho em equipe, a troca de informações e a cooperação entre os dois grupos foram extremamente importantes para a aprendizagem de cada aluno. O produto final, a fotonovela

digital, atingiu tanto os alunos, surpresos com o resultado, quanto a comunidade escolar, que apreciou e se emocionou com o resultado do trabalho.

### **Caracterização da escola**

O projeto foi realizado numa escola da rede municipal de ensino, com 1500 alunos, localizada em um bairro periférico, região Nordeste do município de São Leopoldo-RS. Conta com uma sala de recursos para alunos especiais, biblioteca, auditório (150 pessoas), refeitório, dois laboratórios de informática **sem internet**. O corpo docente é composto de 70 professores. O bairro, marcado por problemas sociais, é conhecido pela violência, drogas, gravidez precoce e falta de opções de lazer. Cerca de 90% da comunidade tem ensino fundamental incompleto a completo. Portanto, a realidade desses alunos, dessa comunidade, aponta carência em vários sentidos. Entretanto é uma comunidade que respeita a escola.

Os alunos envolvidos na proposta de PDG fazem parte do projeto “Seguindo em Frente”, implantado em 2010 pela Secretaria de Educação (SMED) de São Leopoldo. Trata-se de um projeto que prevê a aceleração dos estudos, amparado e orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Art. 24, inciso V, alínea B, que aponta a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Obviamente, é um projeto voltado para escolas públicas que, por diversos motivos, têm um alto índice de alunos repetentes, seja por ingresso tardio, seja por dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O resultado desse fracasso escolar são alunos em distorção de série/idade, com autoestima baixíssima quanto ao seu aprendizado. Muitos, excluídos pelo processo avaliativo de docentes, que ainda utilizam práticas defasadas. Acreditamos que destacar essas informações é importante, pois a aceleração dos estudos, bem implantada, acompanhada e amparada pela equipe diretiva e Secretaria de Educação, tem resultados extremamente positivos para a escola superar esses obstáculos que comprometem, não só o IDEB, mas também o fluxo escolar e a aprendizagem desses alunos, o que se refletirá também no aumento da autoestima dos alunos.

A turma do *Seguindo em Frente* em que foi aplicado o PDG é composta por 25 alunos com idade entre 15 a 17 anos, multirrepentes de 6º ao 8º ano.

### Fundamentação teórica

Contextualizada a realidade desses alunos, alguns obstáculos surgem: como aliar a proposta de PDG a alunos do *Seguindo em Frente*? Como efetivar o letramento digital com poucos recursos em uma escola sem internet e muitos alunos carentes deste conhecimento? Esses desafios contrastam com o resultado do projeto aqui relatado, pois é exatamente nessas fragilidades que o trabalho ganha força e é desenvolvido, apoiado teoricamente no conceito de PDG, que leva em conta fatores extremamente valioso para a elaboração de um projeto. Conforme Guimarães e Kersch (2012, p.36):

O PDG representa uma co-construção de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes. Diferentes entradas podem originar um projeto dessa natureza: um tema, uma prática social, um gênero (oral ou do escrito), um conteúdo gramatical. De uma ou outra forma, necessariamente estará ligado a uma concepção que entende a linguagem como forma de interação, como trabalho coletivo, social e historicamente situado e, por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de dada comunidade. Suas características básicas serão o trabalho com a leitura (incluindo leitura do não verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva ativa (como propõem Voloshinov e Bakhtin). Seu foco será, no máximo, em dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade a que se destina.

A noção de PDG foi concebida a partir do trabalho desenvolvido pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e já bastante conhecido no Brasil, a partir do princípio de que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 15). Nessa perspectiva, ampliou-se o conceito de sequência didática, para se colocar a produção de leitura lado a lado com a produção textual, entendendo-as dentro da perspectiva dos estudos de letramento: como práticas sociais que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos (BARTON e HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995/2008; OLIVEIRA, 2010). Em nosso grupo de estudos,

procuramos atribuir ao processo de leitura a mesma importância do processo de produção textual. Nesse sentido, em cada PDG, paralelamente às oficinas, é contemplada também uma leitura extensiva. Portanto, as oficinas pensadas para cada projeto trazem atividades de leitura que encaminham a produção textual.

Ancoradas nesse conceito, o PDG fotonovela digital foi elaborado e aplicado com esses alunos, valorizando seu conhecimento prévio para uma prática social, de forma que a aprendizagem se tornasse significativa, tanto para eles quanto para mim como professora de Língua Portuguesa. A linguagem, o trabalho com os gêneros textuais escolhidos, os aspectos linguísticos, as ferramentas tecnológicas para esse PDG foram realmente usados como forma de interação, trabalho coletivo e social, historicamente situados com uma finalidade específica, conforme veremos na sequência. Portanto, com a valorização dos *ingredientes* que um PDG oferece, torna-se possível, sim, aliar a prática social, o trabalho com a linguagem e o ensino da língua materna à aprendizagem do aluno. No caso da turma em que foi desenvolvido esse PDG, essa tríplice ligação (prática social, linguagem, ensino da língua materna) era o que faltava para que os alunos compreendessem melhor e valorizassem a importância das aulas de Língua Portuguesa.

Baseadas nessas concepções, este trabalho possibilitou uma série de reflexões e constatações, de nossa parte, tanto como professoras quanto como pesquisadoras. Acreditamos que a riqueza desse projeto merece ser compartilhada, em que se destaca, principalmente, a importância da prática social para a construção de conhecimento.

No contexto social em que esses jovens estão inseridos, a valorização da prática social foi extremamente motivadora para desafiá-los a repensar temas como a gravidez na adolescência, a ausência da figura paterna como o responsável na educação e na vida de um filho, as DSTs (doenças sexualmente transmissíveis), a importância do planejamento familiar, a presença da família, futuro profissional e as amizades. Todos estes assuntos estavam presentes na leitura do livro "Pai? Eu?!", da escritora Tânia Alexandre Martinelli, que serviu de ponto de partida para todo o trabalho. Os alunos apreciaram a leitura, assim como se orgulharam por ler e compreender a história de um livro. A maioria estava lendo um livro "inteiro" pela primeira vez. Alguns temas foram mais

delicados para discutir em sala de aula, pois envolviam a estrutura e a relação familiar, assuntos sobre os quais os alunos sentiam vergonha de falar. O fato é que, na comunidade dos alunos, há um altíssimo índice de jovens grávidas, muitas solteiras, a partir dos 14 anos, desestrutura familiar, falta de informações sobre DSTs e violência doméstica. Nessa turma, em um dos debates, constatee que quase metade das mães daqueles alunos engravidou aos 15 anos. Alguns com o pai preso, outros nunca o conheceram ou pouco o conheciam. Portanto, a história do livro, relacionada à prática social dos alunos, foi extremamente positiva para motivá-los a ler e participar do PDG com vontade de aprender. Compreenderam que seriam mais que personagens, seriam protagonistas do trabalho.

### **Descrição da experiência**

O PDG fotonovela digital foi dividido em 15 oficinas. Contou com dois grupos formados por 12 a 13 alunos. Essas oficinas foram desenvolvidas no laboratório de informática da escola, nas aulas de Língua Portuguesa. Todo o trabalho foi executado dentro da escola com nossa supervisão, auxiliando-os e sanando dúvidas à medida que surgiam, principalmente quanto ao uso das tecnologias.

Essas oficinas foram marcadas por momentos muito importantes. O primeiro foi buscar relacionar a prática social vivenciada pelos alunos com o trabalho de forma significativa, ensiná-los a trabalhar em equipe, estimular o gosto pela leitura a partir do livro sugerido, conduzindo-os a uma reflexão concreta sobre gravidez na adolescência, DSTs e planejamento familiar.

O segundo momento foi intensificar e aprimorar o processo de escrita; reconhecer e diferenciar a estrutura e a função dos gêneros: romance literário, roteiro de fotonovela, fotonovela digital. Destaca-se aqui a importância da produção inicial, base do trabalho com PDGs, a qual norteia o professor no diagnóstico das dificuldades da turma em relação à estrutura e aos aspectos linguísticos do gênero em questão. As dificuldades linguísticas encontradas nessa produção foram reconhecimento da estrutura da narrativa, problemas de pontuação, ortografia, confusão entre discurso direto e indireto na elaboração do

gênero roteiro de fotonovela. Cada grupo escreveu um roteiro de fotonovela com 40 cenas. Diferentemente da postura adotada nas atividades linguísticas, no trabalho com o gênero os alunos foram detalhistas, criativos e muito críticos, pois se sentiram autores do roteiro, mudando, inclusive, o final da história. Sentiam-se protagonistas, donos do seu dizer. Essa produção foi escrita, revisada, reavaliada e reescrita com o auxílio de um roteiro de avaliação (tabela) sobre o roteiro da fotonovela. Esse processo de escrita, construção, correção, revisão, alteração e discussão foi riquíssimo para o aprimoramento da escrita, assim como o uso do editor de texto, digitação e ferramentas disponíveis neste programa, o Br-Office Writer.

O terceiro momento, o mais descontraído, foi o "ensaio fotográfico" para a fotonovela digital. Eles utilizaram celular de boa resolução e câmera fotográfica. Acompanhados do roteiro, organizavam as cenas, discutiam o melhor espaço da escola, posição, expressão corporal para colocar em prática as fotos para fotonovela. Essa interação foi fantástica de presenciar: alunos tão desacreditados desenvolvendo um belo trabalho em equipe. Aos poucos, eles foram se desinibindo, recuperando ainda mais a autoconfiança para participar e ser o protagonista da fotonovela.

O quarto momento, o mais desafiador, foi usar as tecnologias digitais (celular, máquina fotográfica, programas Paint, Word e Movie Maker) para a edição da fotonovela digital. Como o laboratório da rede pública utiliza o programa Linux, e a escola não possui internet, os editores de vídeo, som e imagem não funcionam sem internet, portanto não era possível contar com o laboratório. A solução encontrada foi utilizar os notebooks da escola, dos alunos e os nossos para a edição da fotonovela (comparamos, às nossas expensas, um modem 3G para ter acesso à internet na escola). Para a realização da edição, usamos as aulas de informática, no contraturno, do Programa *Mais Educação*<sup>1</sup> de que a escola participa. Nessas oficinas, em que ocorreu a finalização da edição da fotonovela, os alunos tiveram um alto desempenho justamente porque

---

<sup>1</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

precisaram pesquisar como editar, colocar as fotos, inserir músicas, revisar o texto, organizar e conferir o roteiro, enfim, o letramento digital ocorreu de forma natural e muito significativa.

E o último momento, também marcado por muitos desafios, foi o mais gratificante. A fotonovela digital produzida por eles emocionou a comunidade quando foi apresentada na Mostra Pedagógica da escola. Professores e ex-professores que já não acreditavam nesses alunos, bem como equipe diretiva, foram surpreendidos com o resultado. E, por último, um dos grupos apresentou para os professores da Formação Continuada da rede municipal NH e professores da UNISINOS, os quais reconheceram a proposta de PDG e o belo trabalho desenvolvido e apresentado pelos próprios alunos.

### **Avaliação dos resultados**

Todos os recursos usados no PDG voltaram-se para o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa. O trabalho com os gêneros textuais possibilitou explorar e qualificar o processo de aprendizagem quanto à leitura e à escrita, baseados na proposta de PDG, que valoriza o ensino de gêneros levando-se em conta a prática social vivenciada pelos alunos. Além disso, a exposição ao letramento digital criou um espaço de troca de conhecimentos sobre as tecnologias de informação e comunicação, ampliando as possibilidades do próprio trabalho, tanto de divulgação quanto de aprendizagem. As ferramentas tecnológicas também potencializaram a interação entre os alunos.

O resultado do trabalho desses alunos não ficou apenas entre o professor e a turma, ganhou o reconhecimento da comunidade escolar, professores de outra rede municipal e professores da Unisinos, do programa de PPG de Linguística Aplicada, que assistiram à apresentação.

### **Considerações finais**

Os objetivos desse PDG foram alcançados. No momento em que os alunos foram desafiados e valorizados com esse PDG, isso possibilitou desenvolver um projeto que envolvesse a leitura de um livro, a análise e produção de dois

gêneros (roteiro de fotonovela e fotonovela digital), o estudo de aspectos linguísticos conforme a necessidade da turma e dos gêneros explorados, o uso de ferramentas tecnológicas e, principalmente, a valorização da prática social, que desencadeou muita motivação para a execução do projeto. Acreditamos que todos estes objetivos foram alcançados com êxito.

Assim, a aplicação deste PDG, com esses alunos, permitiu uma série de análises e reflexões sobre a importância de trabalhar o gênero, explorando sua estrutura e sua função na sociedade, construindo conhecimento sobre o ensino da língua materna e sua vinculação com a prática social, aprimorando e qualificando o processo de leitura e, principalmente, o desenvolvimento da escrita. O trabalho mostrou que é possível apresentar o desafio de ensinar com gêneros a partir do conceito de PDG. Cada oficina possibilitou, em um processo de construção contínuo, analisar o gênero e o que ele exigia para cumprir sua função, mostrando também a necessidade de relacionar o ensino da gramática ao gênero estudado e o uso das ferramentas tecnológicas para a finalização e exposição da fotonovela digital. Ou seja, nesse tipo de proposta, não se estuda SOBRE o gênero, mas COM o gênero, destacando a sua função e sua circulação social. A análise linguística passa a ser um meio, e não um fim em si mesma. Além disso, a valorização da prática social ficou evidente e envolveu os grupos durante quase todo o trabalho. Promoveu também a interação dos alunos, que, entusiasmados e comprometidos com a sua aprendizagem, tiveram um aprendizado em diferentes níveis. Acreditamos que o trabalho também auxiliou a aumentar a autoestima dos alunos, que reconheceram seu crescimento no processo de leitura e escrita, tendo uma atitude responsiva e ativa na sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies** – Reading and Writing in one community. New York: Routledge, 1998.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CASTILHOS, Daiana Campani; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de Texto no Dia-a-Dia do Ensino Fundamental**. Campinas: Mercado de Letras. 2008

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea. **Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa: caminhos da construção**. Campinas: Mercado de Letras. 2012.

KLEIMAN, A. B. (org.). (2008) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). **Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal/RN: EDUFRN, 2008. p. 93-118.

MARTINELLI, Tânia Alexandre. **Pai? Eu?!**. São Paulo: Editora Atual. 2009  
SCHNEUWLY, B.; J, DOLZ. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

# MÍDIAS DIGITAIS EM ATIVIDADES DO PIBID: EXPERIÊNCIAS COM OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Gabriela Kloth**<sup>1</sup>  
gabikloth@hotmail.com

**Thais de Souza Schlichting**<sup>2</sup>  
thais\_schlichting@hotmail.com

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Licenciada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela mesma universidade. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de 2011 a 2013.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Licenciada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela mesma universidade. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de 2011 a 2013.

## Apresentação e caracterização da escola

O presente relato é parte integrante das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidas pelos acadêmicos do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB), desde o segundo semestre de 2011 até o primeiro semestre de 2013.

O objetivo do subprojeto de Letras foi compreender as maiores dificuldades dos estudantes em atividades que tangem à leitura e à escrita. Dessa forma, a escolha das escolas participantes – três, no total – aconteceu pela análise do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sendo que a escola na qual desenvolvemos nosso trabalho, Escola de Educação Básica Professor Carlos Maffezzolli, obteve nota 4,4 (2009). Situada no município de Guabiruba, essa escola atende turmas de Ensino Fundamental e Médio, sendo que a gestão é compartilhada entre o município e o estado.

A escola conta com aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno e atende, aproximadamente, 470 alunos do Ensino Fundamental e 150 estudantes do Ensino Médio.

As atividades relatadas no presente trabalho foram realizadas com a turma de 8º ano (2012) que era composta por 25 estudantes com faixa etária entre 12 e 15 anos, de situação financeira estável.

As primeiras atividades realizadas constituíram-se na aplicação de uma proposta de produção de texto, uma série de imagens de um garoto e duas

árvores, a partir das quais os alunos tiveram que redigir uma narrativa. Após essa coleta de dados (que serviu como diagnóstico), digitamos, tabulamos e analisamos as particularidades presentes em cada série, sendo isso a base para a elaboração de atividades que complementaram as aulas regulares e colaboraram na ampliação do repertório cultural e científico dos alunos. A partir dos resultados encontrados, percebemos que o esquema narrativo dos estudantes apresentava algumas disfunções. Organizamos, então, uma sequência didática que visou a desenvolver as características de narrativas.

Apresentamos nesse relato a execução, acertos e erros de uma sequência didática sobre músicas narrativas<sup>1</sup>, aplicadas como atividades complementares aos alunos do 8º ano, no segundo semestre de 2012. Ancorando-nos nas compreensões dos Novos Estudos do Letramento e do Círculo de Bakhtin, mostramos aos alunos a possibilidade de retratarmos uma mesma história de diferentes maneiras, seja através do texto, da música, dos vídeos ou outros recursos que tivermos disponíveis.

O trabalho teve seu desenvolvimento facilitado pela colaboração dos estudantes que se mostraram participativos e ativos. O auxílio da professora de Língua Portuguesa da turma, Roseane Huber (nossa supervisora), também foi fundamental para a conclusão das atividades organizadas.

Contamos, também, com o respaldo oferecido pela coordenadora do subprojeto de Letras da FURB, Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, que foi a responsável pela iniciação dos bolsistas no projeto.

### **Fundamentação teórica**

As atividades desenvolvidas foram organizadas em forma de sequência didática, partindo da concepção de Dolz e Schneuwly (2004, p. 95) que expõe a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

---

<sup>1</sup> Com esse conceito nos referimos a músicas que contam histórias, que possuem uma estrutura narrativa: cenário, personagens, conflito etc.

A sequência didática tem a finalidade de ajudar o estudante a dominar um gênero discursivo, dando o aporte necessário para que ele possa escrever ou falar de uma maneira adequada a determinada situação. É preciso ressaltar que a sequência didática leva em consideração o contexto no qual seus sujeitos estão inseridos.

A sequência didática é desenvolvida a partir de um gênero discursivo, que consiste em enunciados relativamente estáveis. Os gêneros discursivos têm uma estabilidade quanto à forma, embora sejam "mutáveis e flexíveis", eles são caracterizados por três elementos básicos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Na ótica bakhtiniana, a noção de gênero discursivo está intimamente ligada ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais, constituídas por sujeitos (locutor e interlocutores) que interajam nas diferentes esferas sociais das quais participam. É a partir dessa Interação Comunicativa que se estabelece a articulação entre os sujeitos, os textos e a situação (Dionísio, 2007).

Lançamos mão da sequência didática, partindo de um gênero discursivo, pois tendo domínio dos discursos e com confiança para se envolver em outras práticas de linguagem, os alunos sentem-se seguros em participar de diversas práticas de leitura e escrita. A essas práticas damos o nome de letramento. Rojo (2010, p. 26) define que

O termo "letramento" busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

Compreendemos o letramento, antes de tudo, como um conjunto de práticas sociais que envolvem a cultura escrita, sendo que a escola é o local onde predominam múltiplas práticas de letramento. Dentro da sequência didática desenvolvida, um tipo de letramento em especial é contemplado: O letramento digital ou o letramento na cibercultura (SOARES, 2002). As atividades

desenvolvidas se basearam na interação dos estudantes com a Internet de forma que os conteúdos mediados fossem associados às atividades diárias dos alunos.

### **Descrição da experiência**

Considerando o desenvolvimento acelerado da tecnologia, a conectividade das crianças e adolescentes e a presença do mundo virtual na sala de aula, buscamos uma alternativa para trabalharmos conteúdos componentes do currículo, perante os quais os alunos apresentam dificuldades, unindo-os à utilização das novas mídias. O primeiro passo foi a constatação dos desvios apresentados na aplicação da proposta de produção de texto em 2011. A partir dessa alternativa, planejamos a sequência didática "Músicas Narrativas", que teve por objetivo principal fazer com que os alunos compreendessem o texto e a narrativa além das formas padronizadas, contidas nos livros didáticos e de literatura.

Ao analisar a primeira proposta aplicada, percebemos que a principal dificuldade dos estudantes era a articulação entre os elementos narrativos, como o cenário, os personagens e relações de causa e consequência. Este foi, então, o foco principal do nosso trabalho. Outras atividades, porém, foram desenvolvidas visando trabalhar algumas dificuldades apresentadas nas narrativas iniciais.

Na primeira parte da sequência didática desenvolvida foi a diferenciação entre fábulas e contos de fadas. Como os textos narrativos apresentavam moral da história e elementos como a fórmula inicial de abertura, trabalhamos as principais características de cada gênero em questão. A fim de que a compreensão fosse melhor desenvolvida, usamos exemplos de fábulas e contos de fadas para que os estudantes pudessem diferenciar os gêneros. Ao fim da primeira fase do trabalho, solicitamos a escrita de um texto pertencente a um dos dois gêneros trabalhados. O resultado alcançado nessa fase foi satisfatório, todas as produções coletadas apresentaram as três dimensões dos gêneros em questão e os estudantes expressaram sua compreensão.

A segunda parte da sequência didática contemplou outra dificuldade encontrada pelos estudantes: a concordância verbal. Como o conteúdo a ser trabalhado era mais gramatical, optamos por trabalhar com um suporte

diferente. Usando um texto coletado na primeira parte da sequência didática, sem identificação, plotado em tamanho 90 cm x 1 m, omitimos os verbos e apresentamos as opções em diferentes tempos verbais (marcados por diferentes cores) para o preenchimento das lacunas. Os estudantes participaram, debateram e tiveram um rendimento bom, mas que foi prejudicado pela longa duração da atividade. Na segunda parte do texto, os estudantes estavam mais dispersos e já não participavam tão ativamente. Lançando mão do recurso texto plotado, trabalhamos as diferentes conjugações verbais e introduzimos este conteúdo gramatical de uma forma alternativa e que se mostrou satisfatória.

A terceira parte da sequência didática se mostrou a mais longa. Para iniciar essa etapa, introduzimos o histórico do rock nacional e trouxemos uma série de músicas (letra e recurso de áudio) que narravam histórias. Utilizamos músicas do cenário rock nacional por ser o favorito da maioria dos estudantes da turma. Trabalhamos, por exemplo, com as letras de Eduardo e Mônica (Legião Urbana), Alice D (Faichecleres), Natasha (Capital Inicial) e Pinhal (Cidadão Quem), ressaltando, em conjunto com os alunos, as características narrativas das músicas. Os estudantes apontaram os aspectos relativos aos personagens, ambientações e situações narradas nas músicas e inferiram essas características aos seus textos.

A proposta final da sequência foi gravar um videoclipe, com a participação dos estudantes, encenando a história narrada em uma das músicas. A escolhida foi Era um garoto (Engenheiros do Hawaii). Para tanto, trabalhamos noções históricas sobre a Guerra do Vietnã que se apresenta como cenário dos acontecimentos narrados. Outras percepções históricas também foram trabalhadas como as bandas The Beatles e The Rolling Stones, que são mencionadas na música e questões sobre o vestuário da época.

Concluída a parte de explicações, os estudantes, as bolsistas e a professora supervisora se empenharam em organizar um roteiro de gravação, partindo sempre da letra da música e os respectivos ensaios. Enfim, a gravação foi realizada nas dependências do auditório da escola. Após gravada, a encenação foi editada pelas bolsistas e exibida, pela primeira vez, no evento de encerramento do Subprojeto de Letras da Furb realizado em novembro de 2012, que contou com alunos das três escolas do subprojeto, bolsistas, supervisores,

coordenadores e os responsáveis pelo PIBID institucional na Universidade. Depois disso, o vídeo foi disponibilizado em um canal do *Youtube* e está à disposição de quem o quiser assistir: (<http://www.youtube.com/watch?v=EEonSqJoja0>).

Para finalizar as atividades de 2012, os alunos participaram da aplicação de uma nova proposta de produção e os resultados encontrados foram a confirmação de que o trabalho realizado surtiu o efeito esperado.

### **Avaliação dos resultados**

As atividades desenvolvidas foram de grande significação tanto para os alunos quanto para as bolsistas.

Por parte dos alunos, percebemos a transformação do esquema narrativo do texto. A introdução dos personagens sofreu uma série de melhorias, bem como as descrições da ambientação. A característica que mais sofreu alteração foi a relação entre causa e consequência que, depois de todo o trabalho realizado, se apresentou mais explorada e consistente. Outros aspectos trabalhados como a conjugação verbal e a diferenciação entre contos de fadas e fábulas também mostraram um *feedback* satisfatório.

Já em relação às bolsistas, podemos constatar que o trabalho realizado efetivou a relação entre as teorias aprendidas na faculdade e a prática em sala de aula. Algumas características básicas da atuação profissional do professor como flexibilidade, criatividade e organização foram conquistadas proporcionadas pelo trabalho aqui apresentado.

### **Considerações finais**

A experiência se mostrou bastante satisfatória e atingiu seu objetivo que era fazer com que os alunos compreendessem o texto e a narrativa além das formas padronizadas, contidas nos livros didáticos e de literatura. Utilizando como suporte o *ciberespaço*, realizamos atividades que trouxeram a compreensão das características do texto de forma mais palpável aos estudantes.

O processo contribuiu para a formação pessoal dos alunos, fugindo um pouco das metodologias tradicionais e visando aos diferentes eventos de letramento e também à integração de atividades digitais.

O elemento relação professor-aluno também se mostrou um resultado bastante relevante no processo. Todo o planejamento se fez dentro das possibilidades dos estudantes, bolsistas e professora de forma que as relações foram muito bem estruturadas e baseadas na colaboração mútua.

Por fim, podemos destacar a importância da atividade como a transição de uma conduta teórica para um comportamento que aproxima a teoria e a prática por parte das bolsistas.

## Referências

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIONÍSIO, M. de L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos novos estudos de literacia. **Educação**, Santa Maria, v. 32. n. 1, p. 97- 108, jan. 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In **Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educ. Soc** Revista. Vol. 23, n. 81. Campinas, 2002.

## **Apresentação**

O Projeto Viva Linguagem foi desenvolvido no período de setembro de 2010 a dezembro de 2011, como forma de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa da Escola Estadual “Professor Elpídio Campos de Oliveira”, envolvendo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental - Turno Vespertino. A motivação surgiu a partir da observação e constatação das necessidades demandas pelos educandos, quando assumi a cadeira de Língua Portuguesa, após aprovação no Concurso Público da Rede Estadual em agosto de 2010.

No decorrer das aulas, comecei a perceber as dificuldades dos educandos com relação à leitura e à escrita, de maneira que julguei ser necessária uma proposta de intervenção. A maioria dos alunos demonstrava desinteresse pela leitura dos textos de gêneros variados, presentes no livro didático, além daqueles oferecidos pelo professor. Os educandos escreviam com dificuldades, evidenciando desvios na ortografia e, mais ainda, problemas de coesão e coerência na progressão dos parágrafos, em meio às atividades de produção.

Nas atividades de leitura e interpretação, ao invés de lerem os textos com maior cuidado, apressavam-se em “localizar as respostas, de forma mecânica”. Observei, então que os educandos estavam inseridos em uma perspectiva conteudista, que valorizava quase sempre a cópia e a leitura fragmentadas, de modo que não experimentavam a possibilidade de desenvolver o seu potencial criativo, a partir da interação com os pares em sala de aula.

Com efeito, verificou-se que as práticas daqueles educandos estavam filiadas a uma concepção tradicional de língua, a qual prevê atividades bastante estruturais, que não colaboraram para a formação de sujeitos capazes de produzir textos com qualidade e autonomia. Para esta concepção, o processo de enunciação constitui “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo

outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece" (TRAVAGLIA, 2001, p. 21).

Com o intuito de possibilitar o desenvolvimento dos educandos, o Projeto Viva Linguagem procurou aliar o uso das TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação às práticas de ensino/ aprendizagem de Língua Portuguesa. Desse modo, as atividades realizadas teriam como base o uso do ambiente virtual, desde as pesquisas até a postagem de comentários e realização de avaliações com envio de arquivos ao professor. A internet também foi fundamental para a produção do jornal escolar "Expresso Viva Linguagem", como veremos a seguir.

### **Caracterização da Escola e da Turma**

A Escola Estadual Prof. Elpídio Campos de Oliveira está situada à Av. Antônio Paulino, nº 1085 – Centro, Montanha – ES. Oferece Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino, além de Educação de Jovens e Adultos (Fundamental e Médio), no noturno. A escola atende a 6 turmas, no período matutino, 5 turmas no vespertino e 10 turmas, no noturno, totalizando um número de 512 alunos. Todos os professores possuem graduação e especialização, além de diversos cursos de capacitação nas áreas em que atuam.

Com relação à clientela atendida, salienta-se que são crianças e adolescentes (diurno) e jovens e adultos (noturno). Trata-se de alunos pertencentes à classe média baixa, provenientes do município e de comunidades da zona rural. A turma atendida pelo projeto foi a do 9º ano – vespertino, com cerca de 39 alunos (23 meninas e 16 meninos), na faixa etária dos 14 aos 16 anos, os quais manifestaram dificuldades, demonstrando o interesse pela participação nas atividades.

### **Fundamentação teórica**

Considerando-se a conjuntura em que se encontravam os educandos com relação ao interesse pela leitura e escrita, observa-se que, em muitos casos, a escola desvirtua o sentido de uso da língua, já que o aluno escreve somente para o professor, que apenas corrige e devolve a atividade. "A situação de emprego

da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” (GERALDI, 1997, p. 65).

Por outro lado, o Projeto Viva Linguagem traz à tona a possibilidade de ampliar as práticas de ensino e uso de língua, numa tentativa de alinhar as atividades de leitura, escrita e oralidade ao cotidiano dos educandos. Deste modo, a proposta se ampara na terceira concepção de linguagem descrita por Travaglia (2001, p. 23), para quem a linguagem é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido (...)”. O que implica assumir o compromisso de propor ao aluno, atividades mais significativas e contextualizadas, como forma de prover a apropriação dos conhecimentos. A este respeito, o Novo Currículo da SEDU preceitua que:

Na escola, terá esse sujeito a oportunidade de recorrer às práticas orais e escritas do sistema linguístico com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, para, por meio da língua, construir seu saber formal, não desconsiderando os saberes informais que ele traz consigo (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 66).

O trabalho com a leitura e a escrita envolve o reconhecimento da linguagem como forma de manifestação humana. Portanto, é preciso convir de que “toda escrita pressupõe uma reescrita e um planejamento para execução de cada etapa (planejar, escrever, reescrever)” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 159 a 160). Ou seja, é preciso partir da realidade do educando e respeitar as condições individuais, proporcionando uma gradual elevação do nível de motivação do aluno, afinal

Por meio da linguagem o homem pensa, conhece, se apropria, interfere no mundo, o reorganiza e o rerepresenta em símbolos que são a base dessa produção humana. Desse modo, quanto mais ele compreende a linguagem fazendo sentido, como trabalho simbólico, mais torna-se capaz de conhecer a si mesmo, como ser imerso em uma cultura e no mundo em que vive. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 57)

Frente ao exposto, compreende-se que é necessário estabelecer um ensino de Língua Portuguesa capaz de envolver os educandos, com a proposição de atividades que extrapolem a vertente mecanicista. É preciso desenvolver a leitura e a escrita para transformar a realidade, pois os locutores sempre

utilizarão sentidos construídos a partir de suas experiências cotidianas. Portanto, é papel da escola potencializar os usos efetivos dos atos de ler e escrever, com vistas à inserção dos indivíduos nas práticas mais diversas práticas sociais. A este respeito, Bakhtin (1995), sustenta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p.123)

A interação de que fala Bakhtin deve se fazer presente em sala de aula, através do diálogo entre alunos e professores e destes com as atividades de leitura e escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (PCNLP), um escritor competente é aquele que “planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar características específicas do gênero” (BRASIL, 1997, p. 65). Portanto, as atividades devem partir de uma perspectiva interacionista, tornando-se relevantes para os pares envolvidos no processo. Deste modo, acredita-se que haverá menos dificuldades no momento de produzir e demonstrar os resultados dos textos orais ou escritos.

Além das possibilidades voltadas para os gêneros de maior circulação no ambiente escolar e em outros espaços sociais, torna-se necessário, atualmente, reconhecer que a cultura tecnológica também remete ao estabelecimento de novas formas de acesso ao texto. Estas, por sua vez, convidam o indivíduo a expressar-se através de múltiplas linguagens e novas tecnologias, além de posicionar-se diante da informação, transformando-a conhecimento, a partir dos significados passíveis de serem construídos. Como adverte Lévy (1994), a escola deve adequar sua prática ao fenômeno da linguagem digital, passando a utilizar o computador e a internet, com seus inúmeros recursos.

Crescitelli et al. (2002) apontam que através da internet os indivíduos interagem pela linguagem, uma vez que seu universo é constituído pela escrita hipertextual, isto é, caracterizado por inúmeros textos. No ambiente virtual, os processo de escrita e leitura requisitam conhecimentos sobre texto e da textualidade, requerendo o posicionamento dos indivíduos diante dos textos e

dos discursos por eles veiculados. Desse modo, a comunicação pela tela está criando não só novos gêneros da escrita, mas também está inovando o sistema da escrita (SOARES, 2001).

### Descrição da experiência

A experiência ora apresentada corresponde a um conjunto de ações que foram desenvolvidas no âmbito do Projeto Viva Linguagem, com uma turma de 9º ano da Escola Estadual “Professor Elpídio Campos de Oliveira”, situada no município de Montanha – ES, envolvendo cerca de 39 alunos, no período de setembro de 2010 a setembro de 2011.

Com o início do projeto, foram realizadas avaliações diagnósticas para verificar o nível de aprendizagem dos educandos do 9º ano. Considerando as dificuldades manifestas, passei a inserir no Planejamento atividades extras de leitura e interpretação, solicitando sempre o comentário dos alunos, como forma de privilegiar a oralidade. Para minimizar os desvios na ortografia, trabalhava sempre com a reescrita dos textos, para estimular a reflexão crítica dos alunos diante do que produziam. Tudo isso, de maneira individual ou coletiva.

Considerando-se que a escola dispõe de um Laboratório de Informática, com cerca de 30 máquinas em bom funcionamento, projetor de imagens, lousa interativa e acesso à internet, foram propostas pesquisas em ambiente virtual, possibilitando o acesso e interação em sites educativos. Deste modo, começamos a pensar na concepção de um espaço virtual para o projeto, a fim de inserir as novas possibilidades representadas pelas TIC’s.

Com a colaboração dos alunos, procurei uma plataforma interessante. Queríamos algo mais que um blog, então, encontramos uma plataforma chamada webnode. Foi criado, então, o site [www.projetovivalinguagem.webnode.com.br](http://www.projetovivalinguagem.webnode.com.br). Com uso da tecnologia, no espaço virtual, tornou-se possível realizar atividades *on-line*, postagem de conteúdos, notícias sobre educação e cultura e registro de imagens relativas ao projeto.

Dentre as opções do *menu*, encontra-se a opção “Sobre nós”, que apresenta uma síntese do projeto; “Portfólio”, em que o professor pode postar exercícios e avaliações para a turma; além do espaço para “Mensagens”, que

cumpra o papel de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Neste espaço, é possível que o aluno participe de fóruns, inserindo suas ideias em torno de um tema apresentado, ou mesmo, envie suas avaliações no próprio ambiente ou em anexo, nos formatos *word*, PDF ou PPT, podendo estas ser avaliadas e reenviadas ao aluno. Com esta ação, é possível discutir a questão da sustentabilidade, com a redução do uso de papel nas impressões e utilização efetiva do espaço virtual.

Como estratégia de desenvolvimento do projeto, buscou-se associar as atividades previstas no planejamento anual, as datas comemorativas e o uso do livro didático — Coleção **Ideias e Linguagens**, das autoras Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro. Desse modo, procurava-se partir das questões mais simples, a fim de alcançar os objetivos propostos. Considerando-se o cronograma do projeto, no mês de setembro de 2010, em ocasião do Dia da Árvore (21/09), foi trabalhado o texto dissertativo-argumentativo em torno desta temática.

Numa perspectiva interativa, foi possível abordar conteúdos como coesão e coerência, além da concordância, a partir dos próprios textos produzidos pelos educandos. Em alguns momentos, os alunos trabalhavam em duplas, para analisar, avaliar e sugerir adequações na produção alheia, fato que colaborou para o amadurecimento e ampliação do olhar crítico de todos em meio ao processo de leitura e escrita. Num primeiro momento, foram solicitados textos manuscritos, com vistas ao aperfeiçoamento da ortografia. Em seguida, para o processo de reescrita, os alunos trabalharam com a digitação e postagem das produções no site.

No mês outubro, foram desenvolvidas atividades bastante relevantes: o aprofundamento de estudos e a realização do simulado para a prova do PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, realizado a cada dois anos. A avaliação, que seria aplicada em dezembro de 2010, verifica a proficiência dos educandos com relação a temáticas como leitura e interpretação de texto, intertextualidade, sintaxe, pontuação, linguagem e tecnologia etc. Salienta-se que o simulado foi realizado no ambiente virtual e postado através de mensagem para o professor, que realizou a correção e devolveu aos alunos, num processo de interação pertinente aos objetivos do projeto.

Em ocasião do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), foi realizado um debate, em que a turma do 9º ano foi dividida em 2 grupos, para se posicionar contra e a favor das atitudes de Zumbi dos Palmares. Numa conversa prévia, os alunos foram orientados sobre a questão das variedades linguísticas, refletindo sobre a necessidade de utilizarem a variedade padrão naquele evento filiado ao domínio da oralidade, de caráter formal. O resultado foi bastante positivo. As fotos e filmagem foram postadas no site, de modo que os alunos puderam acessar e expor suas opiniões. Em seguida, foram trabalhados os gêneros música e reportagem, com a temática da cultura afro-brasileira. Como estratégia de avaliação, foi solicitado um relatório, seguindo as normas deste gênero textual, que foram previamente trabalhadas em sala de aula, com foco na ortografia e morfossintaxe.

Com a atividade supracitada, foram encerradas as ações do Projeto Viva Linguagem no ano de 2010. Já em 2011, retornamos com a celebração do Dia Internacional da Mulher. Na oportunidade, foi trabalhada uma atividade de aprofundamento sobre variação linguística, preconceito e diversidade cultural, além de intertextualidade. Foram apresentadas duas músicas sobre a mulher (uma da década de 70 e outra, da década de 2000). Ao comparar os textos, os alunos deveriam julgar as diferenças de linguagem, a questão de gênero e valorização da mulher, considerando os respectivos contextos para manifestarem oralmente sua opinião.

O debate foi bastante produtivo, evidenciando a percepção dos alunos sobre as diferenças e contradições presentes nas músicas. Como avaliação da proposta, foi solicitada uma produção de texto envolvendo pesquisa e postagem no site do projeto, considerando-se a aplicação dos sinais de pontuação, além da coesão, coerência e progressão temática. Os alunos deveriam, ainda, ilustrar a produção com a inserção de imagens extraídas da internet, alusivas à mulher.

A partir do mês de abril de 2011, começamos a trabalhar na produção do nosso Jornal Escolar, o **Expresso Viva Linguagem**. A turma foi dividida em grupos, e cada um foi responsável por uma das seções do jornal: editorial, reportagem de capa, poema, matéria legal, bate-papo educativo, dica literária e receita e sabor. Os alunos participaram de maneira efetiva, com a pesquisa,

produção e reescrita dos textos, segundo os gêneros propostos, as regras de ortografia, pontuação, concordância e adequação linguística.

A primeira edição foi lançada em junho de 2011, nos formatos digital e impresso. Além de receberem um exemplar, os alunos foram a algumas lojas e repartições públicas para entregar o jornalzinho, interagindo com a comunidade. Para isso, eles se identificavam e apresentavam o material, explicando o projeto, inclusive, como acessar a versão digital, no site. Com essa ação, foi possível materializar de maneira dinâmica o propósito da interação pela linguagem, conforme apresentado no referencial teórico.

Por fim, no mês de setembro de 2011, como estratégia de combate ao *bullying*, que estava em plena discussão, trabalhamos com o texto do gênero "campanha comunitária". Desse modo, foram feitas leituras e pesquisas para motivação, além da reprodução de vídeos que abordavam esse tema. Ao final, os alunos produziram "folders" com informações para o enfrentamento deste problema. Foi possível contemplar ortografia, figuras de linguagem, além da expressividade das interjeições. As produções dos alunos foram distribuídas para outras turmas, com ênfase na oralidade, durante a interação com os demais educandos na própria escola. Os *folders* digitalizados e as fotos dos momentos de distribuição e conscientização dos alunos do 9º ano foram registrados e postados no site.

### **Avaliação dos resultados**

Durante a realização de cada atividade, permaneci atento ao processo de desenvolvimento dos educandos, como forma de verificar se eles realmente adquiriam as habilidades previstas. Nesse sentido, desde 2010, a partir da aplicação da avaliação diagnóstica, pude perceber alguns avanços com relação aos conteúdos trabalhados. Com relação à criticidade diante da leitura e interpretação, verificou-se uma melhoria com relação à disposição para analisar o texto e aprofundar nas observações. Isso porque sempre sugiro a reescrita, com a reflexão sobre a ortografia, letra maiúscula no início do parágrafo, estética e cuidado com a seleção lexical.

Os debates foram importantes, pois permitiram a ampliação do olhar dos alunos para a oralidade, de modo que a maioria passou a se posicionar de maneira mais efetiva. Nas atividades de produção textual, os alunos começaram a demonstrar maior cuidado com a concordância, pontuação e acentuação. Os trabalhos realizados no ambiente virtual do site permitiram um maior contato com as novas tecnologias, ampliando a interação e a troca de experiências entre alunos e professores. Desse modo, os alunos refletiram sobre as diferenças entre fala e escrita, além da adequação linguística.

Por iniciativa da escola, uma das ações do projeto foi destaque no site oficial da Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU): "Jornal Escolar ajuda na compreensão dos gêneros textuais"<sup>1</sup>. Com relação à avaliação externa do PAEBES, que foi aplicada em dezembro de 2010, o projeto também apresentou impactos positivos. A divulgação do resultado em 2011 revelou um aumento de 12 pontos na proficiência em Língua Portuguesa para o 9º ano. Houve uma elevação de 216 (PAEBES, 2009) para 228 (PAEBES, 2010), fato que revela o resultado dos esforços concentrados em torno da aprendizagem dos educandos.

### **Considerações finais**

Os resultados alcançados a partir do Projeto Viva Linguagem demonstram que é possível inovar, com a inserção de práticas alinhadas à interação e às novas tecnologias. Neste percurso, as reorientações sobre o que já foi feito e as recomendações do Novo Currículo da SEDU constituirão valiosas aliadas para o desenvolvimento integral dos educandos, enquanto leitores e escritores proficientes.

Com o uso das novas tecnologias, a partir da criação do site [www.projetovivalinguagem.webnode.com.br](http://www.projetovivalinguagem.webnode.com.br), houve um aumento no interesse pelas aulas, especialmente nas práticas de leitura e produção, de acordo com os gêneros abordados no 9º ano. Houve, ainda, o trabalho com as variedades linguísticas, sendo que os alunos passaram a compreender a relação entre gêneros e variedades, buscando adequar o texto à respectiva situação social.

---

<sup>1</sup> <http://www.educacao.es.gov.br/jornalescolar>

A realização do jornal **Expresso Viva Linguagem** foi muito importante para consolidar as aprendizagens. Foi uma oportunidade para potencializar a participação e o protagonismo dos adolescentes, de maneira que os resultados estão expressos no dia-a-dia dos educandos em sala de aula. Em meio a todo esse processo, permaneço atento à necessidade de reorientação de metodologias, inclusão de novos conteúdos e compreensão da realidade dos alunos, lugar de onde deve partir a nossa prática, como forma de lhes possibilitar o acesso a um conhecimento significativo para sua formação acadêmica, ética e moral, com vistas à transformação social.

## Referências

BAKHTIN, M. **A interação verbal**. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. SP: Hucitec, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CRESCITELLI, M. F. C. et al. **Ensino de língua portuguesa via internet**. In: BASTOS, N.M. (org.) *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Coleção Ideias e Linguagens – Língua Portuguesa - 9º Ano**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Novo Currículo – Ensino Fundamental**. Vitória: SEDU, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LÉVY, P. (1994). *L'Intelligence collective*. **Pour une anthropologie du cyberspace**. Paris, La découverte, 1994. Tradução.

SOARES, M. **A necessidade de ler**. Entrevista. Revista TV Escola, no 24, agosto/setembro, 2001. Disponível na Web: <http://www.seed.mec.gov.br/tvescola>.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**ANEXO 1** – Página inicial do site [www.projetovivalinguagem.webnode.com.br](http://www.projetovivalinguagem.webnode.com.br)

# PROJETO VIVA LINGUAGEM!

[Sobre Nós](#) [Contate-nos](#) [Mensagens](#) [Novidades](#) [Galeria de fotos](#) [Livro de visitas](#) [Nossa equipe](#)

[Calendário de eventos](#) [Portfolio](#) [ARTIGOS](#)



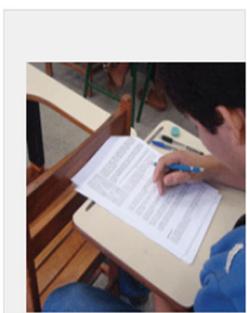
**Pesquisar no site**

[Pesquisar](#)

**Contato**

Projetovivalinguagem  
[renatoaureliomg@yahoo.com.br](mailto:renatoaureliomg@yahoo.com.br)

**9º ANO - DEBATE SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE**



## ANEXO 2 – Primeira página do jornal **Expresso Viva Linguagem**

Ano I – Nº 1 – Junho/Julho2011



# Expresso Viva Linguagem!

EEEFM Professor Elpídio Campos de Oliveira  
Avenida Antonio Paulino, 1085 – Centro – Montanha-ES

### Editorial

A estrutura do jornal tem sido utilizada com muita frequência nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Isto porque este suporte utiliza uma linguagem formal, mas acessível à maioria das pessoas. Diferente do texto literário, que requer uma série de habilidades para a adequada compreensão, dentre as quais, a interpretação das figuras de linguagem. O CBC de L. Portuguesa - ES prevê o uso do jornal como uma importante alternativa didática. Desse modo, foi proposta essa tarefa, primeiramente à turma do 9º Ano, a partir do Projeto Viva Linguagem. Os objetivos propostos são:

- Despertar a consciência sociocultural e política, a partir do senso crítico;
- Ampliar as habilidades da leitura e da escrita;
- Possibilitar o contato com os gêneros textuais que circulam no jornal.

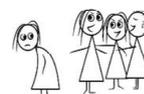
Esta primeira edição do nosso informativo aborda temas atuais, que julgamos importantes para a comunidade escolar. Um deles é o *bullying*, que precisa ser combatido com urgência. Trazemos, também, um pouco da história da nossa escola, bem como, um apelo para a valorização da mesma. Temos que amar o que é nosso! Falamos um pouco sobre a importância do meio-ambiente e da sustentabilidade. É falado sobre o Projeto “Construindo Valores”, que envolve toda a escola. Também pensamos um pouco no entretenimento e selecionamos algumas dicas de concursos e sites com cursos online gratuitos. Esperamos que gostem do resultado!

Prof. Renato Aurélio



Família na escola!

### BULLYING: UMA FALSA BRINCADEIRA



por Daniela, Danilo, Dane e Eduardo

O bullying é uma brincadeira de mau gosto que acaba com a vida de muitas crianças hoje em dia. Crianças e adolescentes que se sentem superiores aos outros acabam colocando apelidos agressivos ou maldosos, que acabam ferindo muito a auto-estima das outras crianças. Existem casos em que algumas crianças chegam a sair da escola onde estudam ou mesmo reprovam no fim do ano. Os professores, coordenadores ou diretores tentam acabar com esse problema, que é preocupação mundial, mas não conseguem, pois existem muitas pessoas que se acham superiores às outras. O bullying não acontece só na escola, mas também no trabalho, no clube e até em sua própria casa. Por mais que você não goste dessa brincadeira, você convive com ela todos os dias. As pessoas que agredem as outras só fazem isso para se sentirem melhor, mas no final elas acabam agredindo elas mesmas. Na verdade, bullying não é uma brincadeira! Pessoas que são agredidas não podem ficar caladas, tem que procurar ajuda, pois assim irão ajudar apenas elas, mas também as pessoas que estão ao seu redor. Desta forma, acabam ajudando também o agressor a se livrar dessa conduta de mau gosto e se tornar uma pessoa melhor!

#### Em destaque: Ações do Projeto Viva Linguagem!



Vídeos Temáticos



Musicalização



Inclusão Digital



Debates



Valorização dos alunos

# PROJETO BORBOLETAS: A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM POR PROJETOS

**Aletheia Machado de Oliveira**<sup>1</sup>  
aletheiaoliveira@yahoo.com.br

**Marlene de Souza Fontes**<sup>2</sup>  
marlene\_fontes@hotmail.com

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela PUC/MG, especialista em Informática Educativa (UFLA), Tecnologias da Educação e Comunicação do Ensino Fundamental (UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação do Ensino Fundamental (UFJF), professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.

## 1 Introdução

A utilização de projetos no cotidiano escolar representa um procedimento eficaz no cenário educacional, pois estabelece uma estreita relação entre a aprendizagem que acontece dentro da escola e a experiência da criança.

A aprendizagem por projetos incentiva as crianças a investigar e explorar assuntos que sejam interessantes e motivadores para ela, favorecendo a produção de novos conhecimentos realmente significativo e contextualizado. As crianças envolvidas neste processo tem a possibilidade de participar efetivamente na construção do conhecimento através de atividades dinâmicas como pesquisa e troca de ideias, que as levam a refletir continuamente sobre a importância do que está sendo estudado. Também vale ressaltar que esta criança, ao interagir com o grupo e com os professores, desenvolve valores como respeito e solidariedade.

Nas palavras de Petitto (2003), os projetos de trabalho permitem a análise de problemas, situações e acontecimentos de um contexto; a oportunidade de reflexão e a construção da aprendizagem. Não devem ser pensados como método, mas sim uma prática educativa. O enfoque principal está no aprender a aprender, em que o aluno utiliza todo tipo de informação para seu aprimoramento pessoal. O aluno transforma informação em conhecimento, com aplicação à realidade.

Nesta perspectiva, a apropriação das tecnologias poderá potencializar este processo. Para tanto, requer projetos educacionais bem definidos e articulados com o projeto político pedagógico da escola e discussões constantes entre

professores/gestores/alunos quando estamos relacionando tecnologia/processo ensino-aprendizagem. É uma ótima ferramenta mediadora de promoção da aprendizagem, pois incentiva a criatividade, a pesquisa, transforma informação em conhecimento, tornando o aprendizado mais dinâmico e motivador.

Neste sentido, o relato de experiência está organizado como segue. Na seção 2 é feita uma reflexão sobre o papel das tecnologias no contexto educacional, bem como a concepção interacionista que fundamentou este relato. A caracterização da escola e dos alunos, o planejamento e as ações desenvolvidas estão relatados na seção 3. Os resultados são apresentados na seção 4. As considerações finais são descritas na seção 5.

## **2 Fundamentação teórica**

No mundo contemporâneo vivenciamos um tempo de transformações tecnológicas denominada por Castells (1999) como a revolução da tecnologia da informação e que veio a produzir alterações significativas nas diversas esferas sociais. A sociedade passa a ganhar uma nova configuração que se reflete em novas formas de viver, de trabalhar, nas relações interpessoais, na cultura e na educação.

Nesse processo de mudanças, fez-se necessário repensar o ensino-aprendizagem com a inserção das tecnologias (especificamente o computador) no cotidiano escolar. Dalben e Castro (2010) afirmam que:

[...] os impactos provocados pelas tecnologias contemporâneas de comunicação e informação, traduzidas na facilidade de acessar, selecionar e processar informações refletem na educação, permitindo alargar as novas fronteiras do conhecimento por meio de uma relação pedagógica permanente de diálogo e de interação entre os saberes. (DALBEN; CASTRO, 2010, p. 39).

Isso denota, portanto, que a relação tecnologia/educação não poder ser pensada de forma dissociada, mas articulada ao processo educativo. A tecnologia está presente na sociedade e na educação e não pode ser ignorada, logo essa relação deve ser pautada por uma atitude reflexiva, construtiva, ativa no universo escolar.

O papel da educação é o de criar condições para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo para os alunos, uma vez que a revolução tecnológica oferece uma nova forma de adquirir conhecimento e de formação para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Com isso, adquire-se novo dinamismo com a penetrabilidade da tecnologia no processo educativo e grandes reestruturações nos conteúdos, currículos, espaços escolares e na capacitação dos docentes, objetivando superar um ensino tradicional baseado na simples função de transmitir conteúdos, para um ensino mais interativo, cooperativo, instigador e reflexivo (DALBEN; CASTRO, 2010).

Nesse novo cenário, a utilização das tecnologias no contexto educacional tem ganhado cada vez mais espaço no ambiente escolar. Observa-se que muitas escolas apresentam diferentes estratégias de inserção das tecnologias na construção do ambiente de aprendizagem<sup>1</sup>.

Marinho (2013) em seu artigo *O cenário do uso das tecnologias na escola do século XXI* nos diz que dar um sentido à tecnologia no contexto escolar significa compreendê-la como ferramenta física, simbólica, social, a serviço do saber e de um saber-fazer que propiciará a construção de conhecimentos e de novas aprendizagens.

Para tanto, temos na literatura as teorias do conhecimento que foram sendo construídas na tentativa de compreender a dinâmica do ato de ensinar e aprender e ajudar no trabalho com as tecnologias da informação e comunicação. Nas palavras de Dalben e Castro (2010), essas concepções revelam diferentes formas de explicar as dimensões biológicas e culturais do homem e a forma pela qual eles aprendem e se desenvolvem, sendo cada teoria marcada por um contexto sócio-histórico.

[...] as concepções sobre o papel e as abordagens da relação pedagógica construída no corpo de propostas educativas são diferentes em contextos históricos diversos e estão sempre em conflito. Essas concepções apontam para a criação de novas alternativas de ensino que implicam mudanças nos currículos,

---

<sup>1</sup> Segundo Oliveira, Costa e Moreira (2004), os ambientes de aprendizagem são espaços do saber favorecedores da construção do conhecimento e a escola permite a efervescência desses ambientes. Eles criam oportunidade de integração entre várias matérias, propiciam ao aluno atitude exploratória e autonomia e o professor é o mediador.

métodos, estratégias de ensino, formas de relacionamento com a escola, com os docentes e discentes, na perspectiva de atendimento a todos os alunos em sua diversidade cultural, social e ética. (DALBEN; CASTRO, 2010, p.13).

Nessa perspectiva, elas podem apresentar três características: primado do objeto, primado do sujeito e interação entre sujeito-objeto cujo processo no ambiente educacional não deve ser observado apenas em sua totalidade, mas englobando aspectos referentes ao ensino, conhecimento, relação professor/aluno, homem/mundo, cultura, educação, entre outros (MIZUKAMI, 1986).

Atendo-se à concepção interacionista, teoria que fundamentou nosso trabalho, advoga-se a existência de uma relação recíproca entre desenvolvimento e aprendizagem, cuja relação ocorre durante toda a vida entre o indivíduo e o meio e destes sobre ele. Em relação ao aspecto pedagógico, professor e aluno participam conjuntamente do processo educativo numa relação dialógica e cooperativa. O conhecimento é dinâmico e está em transformação contínua. O objetivo é conduzir o aluno à reflexão crítica sobre sua participação na sociedade e sobre sua própria capacidade de transformá-la. (DALBEN, CASTRO, 2010; MIZUKAMI, 1986).

A concepção interacionista vem de destacando no contexto educacional brasileiro, e, segundo Palangana (2001), tem por principal característica a interação dinâmica do sujeito com o objeto.

O aspecto essencial dessa concepção reside no fato de que as trocas recíprocas que vão se estabelecendo entre o indivíduo e o meio durante toda a vida favorecem o desenvolvimento humano como um todo. No âmbito da educação escolar, destaca-se o papel da mediação proporcionando as condições propícias para a construção do conhecimento. O processo resultante da participação conjunta entre o aluno que procura conhecer e o objeto a ser conhecido, é o ponto de partida para a efetivação, concretização desse conhecimento.

### 3 Descrição da experiência

#### 3.1 Planejamento

Este projeto contou com a participação de duas professoras que atuavam em sala de aula. O planejamento foi dividido em duas etapas. A primeira etapa consistiu na apresentação do projeto à direção da escola e aos pais dos alunos envolvidos. Na segunda etapa, após o consentimento de ambas as partes, foram selecionadas estratégias de ensino e pesquisa em conjunto com essas professoras a fim de articular as tecnologias (em especial o computador) a partir do interesse demonstrado pelos alunos sobre a vida das borboletas.

#### 3.2 Caracterização da escola e dos alunos

O projeto foi aplicado em uma escola municipal de Juiz de Fora, situada na zona leste. A instituição de ensino oferece da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental e atende alunos de classe média e baixa, dentre os quais a maioria vive em ambiente com boa estrutura familiar. Os professores que atuam na escola possuem ensino superior completo e, a maioria, é efetiva na rede municipal.

A escola possui um laboratório de informática com nove computadores, *Internet* em rede e sistema operacional *Windows*. Observou-se que o ambiente de informática para ministrar as aulas facilitou o fluxo das professoras e dos alunos, permitiu a interação, a colaboração e a cooperação entre os alunos e proporcionou às professoras melhor visualização das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Com base nas informações coletadas, o projeto foi desenvolvido em uma turma composta de vinte e quatro alunos, sendo dezenove do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A faixa etária estava entre 6 e 7 anos de idade. Todos já possuíam domínio no computador, uma vez que eles tinham a oportunidade de vivenciar no laboratório de informática da própria escola e alguns tinham acesso em casa. Com o propósito de preservar a identidade dos alunos, passam a ser referidos pela abreviatura formada pela letra "A" seguida de número.

### 3.3 Ações desenvolvidas

O processo de escolha do projeto aconteceu em sala durante uma atividade de linguagem oral, a partir da apresentação do poema *As borboletas* de Vinícius de Moraes, momento em que alguns alunos questionaram sobre a vida das borboletas. Diante da situação, percebemos que os conhecimentos iniciais, as certezas provisórias, que apresentaram sobre o tema referiam-se às vivências diárias e contatos diretos com o animal em seus lares e em outros locais que eles tinham acesso (na rua, na escola...).

Durante a conversa informal com esses alunos, selecionamos alguns questionamentos feitos sobre a borboleta: "De onde elas nascem?" (A5), "Como elas se transformam em borboletas?" (A7), "Como as borboletas têm filhotes?" (A3), "A borboleta tem casa?" (A12), "A borboleta tem osso?" (A9), "O que a borboleta come?" (A15), "Quanto tempo a borboleta vive?" (A1).

Muitos relataram, também, que já haviam visto uma borboleta e um casulo: "Eu vi uma borboleta amarela voando no quintal da minha casa." (A6), "A borboleta gosta de flor." (A13), "No quintal da minha casa, tem um casulo." (A18).

Partindo, então, desses questionamentos e de conhecimentos prévios foi proposto à turma que estudássemos sobre o animal integrando as tecnologias ao contexto. As estratégias utilizadas para atingir os objetivos e metas estabelecidos no projeto foram: as conversas informais na rodinha, apresentação de imagens e vídeos sobre o nascimento da borboleta, produção de texto coletivo, desenhos no Paint e HagáQuê e utilização de jogos educativos. O trabalho foi organizado em sete momentos e com duração de um mês. Ao final de cada momento, foi realizado o registro do que estava sendo proposto.

No primeiro momento foi feita uma rodinha na sala de aula com todos os alunos para responder às dúvidas levantadas por eles, conforme os questionamentos levantados pelas crianças. Utilizamos de imagens capturadas da *Internet* para responder às dúvidas e o livro *A reprodução das borboletas* das autoras Suzana Facchini Granato e Neide Simões de Mattos.

No segundo momento, os alunos foram divididos em grupos de seis para irem ao laboratório de informática e registrarem em forma de desenhos, no Paint, o que foi discutido no primeiro momento. O *software* Paint é um programa

que dispõe de uma variedade enorme de recursos, em que a criança consegue escolher qual ferramenta usará, não sendo conduzida a realizar uma atividade pré-definida. Com a intenção de ilustrar uma dessas atividades, a Figura 1 representa essa ação.

No terceiro momento todos os alunos foram ao Laboratório de Informática para cantarem a música *Borboletas* de Luciana Mello que foi gravada utilizando o Audacity (Figura 2). Antes, foi trabalhada a música em sala de aula contribuindo para a promoção e a aquisição da leitura e escrita.

No quarto momento, os alunos foram à biblioteca da escola para assistirem aos vídeos selecionados sobre o tema. Como recurso, usamos o DataShow para assistir aos vídeos. Em seguida, quinto momento, foi realizado em sala o registro dos vídeos através de uma produção de texto coletiva. A figura 3 nos mostra esse momento.

No sexto momento, os grupos ficaram responsáveis por registrar, em forma de desenhos, cada fase da borboleta no Paint. Ao final foi construída uma história em quadrinhos com a sequência de crescimento da borboleta. Utilizamos o *software* HagáQuê, figura 4, por apresentar alguns aspectos positivos, a saber: possibilidade de impressão e de publicização; ampliação das atividades de leitura e escrita para além do ambiente digital e estímulos motivadores: autoria, interatividade, autoestima, criatividade e autonomia.

E, no último momento, dividimos a turma em dois grupos para irem ao laboratório de informática e utilizar os jogos educativos pesquisados e testados por nós previamente. Os jogos educativos devem ser aplicados com cautela e direcionamento e devem vir ancorados no bom planejamento, com objetivos claros e metodologia articulada. No caso de sua aplicação, neste projeto, percebemos que sua utilização ajudou a desenvolver aspectos, tais como: percepção, atenção/concentração, discriminação visual e auditiva, coordenação motora fina e grossa, tomada de decisões, correspondência de ideias, dentre outros.

#### **4 Avaliação dos resultados**

A avaliação do projeto aconteceu através de uma autoavaliação, como ilustra a figura 5. Como esses alunos ainda estavam em processo de alfabetização, utilizamos como estratégia o uso de carinhas que significavam gostei, gostei mais ou menos e não gostei para o registro de sua preferência. Todos os vinte e quatro alunos responderam de forma positiva às atividades que foram propostas e aplicadas no decorrer do projeto.

Observamos que houve um grande envolvimento e comprometimento dos grupos na realização das atividades propostas. Percebemos que, quando envolvidos em atividades significativas, seu interesse para o aprendizado aumenta. Constatou-se que a organização dos aprendizes em grupos promove uma maior interação e ajuda mútua entre eles, contribuindo para uma melhor aprendizagem. A utilização dos recursos tecnológicos pelos alunos aconteceu de forma tranquila apresentando bom desempenho na concretização das atividades e evidenciou o quanto é importante articulá-la ao planejamento pedagógico, uma vez que possibilitou aos aprendizes a aquisição de habilidades (psicomotoras, sociais, cognitivas) e competências para a efetividade da aprendizagem.

#### **7 Considerações finais**

Por meio dessa experiência, concluímos que os alunos apresentaram grande interesse e entusiasmo em realizar as atividades propostas, questionaram, manifestaram preferências, demonstraram alguns avanços referentes ao manuseio do mouse, compreensão do conteúdo em estudo, leitura e escrita. Consideramos como relevante a curiosidade, o entusiasmo e o avanço que os alunos demonstraram durante todo o projeto, como consequência do interesse do conteúdo e do uso das ferramentas tecnológicas em várias atividades.

Percebemos que, as crianças que tem contato com a tecnologia, ficam expostas a uma gama enorme de estímulos. Não é preciso aprender apenas em meios tradicionais, mas com a apropriação consciente das tecnologias no

contexto de sala de aula. Constatamos que é possível, sim, integrar tecnologia e educação.

Não existem conclusões que deem conta de finalizar este trabalho, porém, existem algumas considerações acerca da experiência que vivenciamos e podemos destacar:

a) é papel da escola permitir que a criança interaja com os mais diversos recursos pedagógicos e devem fazer parte da rotina diária o uso da tecnologia, em especial o computador;

b) as tecnologias podem ser aplicadas ao contexto da educação e, se mostram como aliados na construção de habilidade e competências. É, portanto, imprescindível que essa máquina seja direcionada como uma ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem;

c) para que o trabalho tenha êxito, é fundamental que todos os atores do processo educativo estejam engajados e com um bom planejamento para o uso consciente dessas tecnologias.

## Referências

CASTELLS, Manuel. A revolução da tecnologia da informação. In: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Cap. 1, p.67-118.

CHAVES, Eduardo. **Sua Escola a 2000 por Hora: educação para o desenvolvimento humano pela tecnologia digital**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna: Saraiva 2004, 184p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; CASTRO, Elza Vidal de. A relação pedagógica no processo escolar: sentidos e significados. In: TEIXEIRA, AdlaBetsaida Martins. **Temas atuais em Didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Cap. 1, p. 13-61.

GRANATO, Suzana Facchini; MATTOS, Neide Simões de. **A reprodução das borboletas**. Editora: Sm, 2008.

MARINHO, Vanessa C. O cenário do uso das tecnologias na escola do século XXI. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 19, 2013. Unicamp-SP. **Anais...** Unicamp: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2013. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2605>>.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mercia. Ambientes Informatizados de aprendizagem. In: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (orgs.) **Novas linguagens e novas tecnologias**: educação e sociabilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 4, p. 111-138.

PALANGANA, Isilda Campaner. A concepção de Lev Semynovitch Vygotsky.. In: PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001. Cap. 2, p. 85-132.

PETITTO, Sonia. **Projetos de trabalho em informática**: desenvolvendo competências. Campinas, SP: Papirus, 2003.

## Anexos

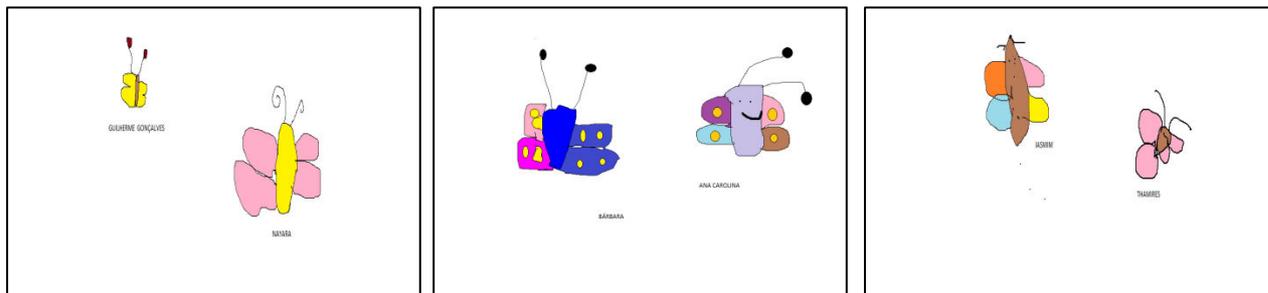


Figura 1 – Desenhando no Paint



Figura 2 – Gravação no Audacity

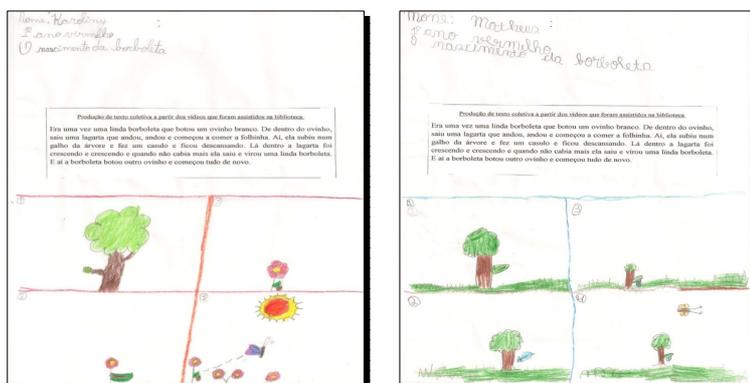


Figura 3 – Vídeo na biblioteca e produção de texto coletivo

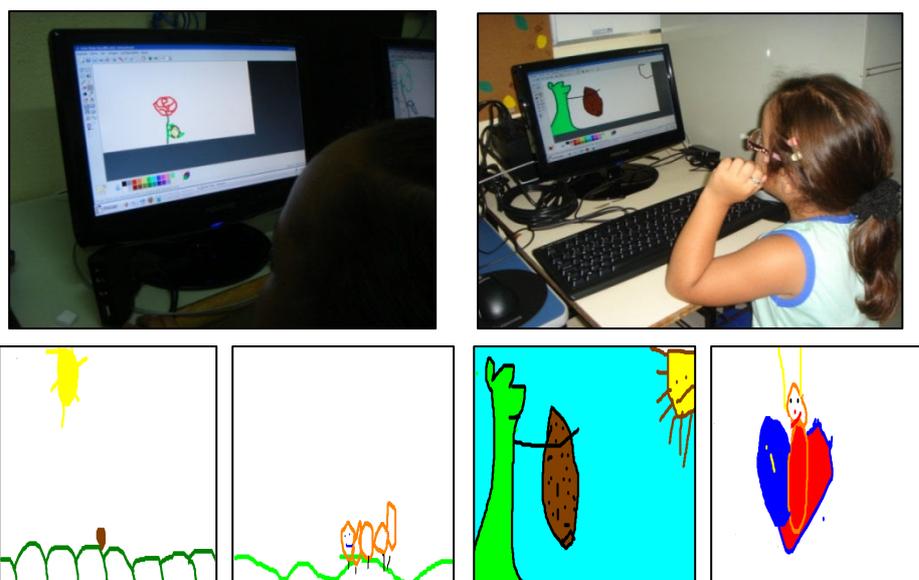


Figura 4 – Criação da HQ



Figura 5 – Autoavaliação da atividade

# LUGAR DE TRANSFORMAÇÕES: A OFICINA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

**Angela Corrêa Ferreira Baalbaki**<sup>1</sup>  
angelabaalbaki@hotmail.com

**Vanessa Gomes Teixeira**<sup>2</sup>  
vanessa\_gomesteixeira@hotmail.com

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

<sup>2</sup> Mestranda em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Substituta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

## Apresentação

A proposta do presente relato é divulgar as experiências realizadas em três oficinas destinadas a professores de língua portuguesa para alunos surdos e alunos de graduação de curso de Letras. Ressalta-se que as oficinas foram criadas como atividades do projeto de extensão intitulado "Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos". O objetivo das oficinas desenvolvidas foi promover a troca de experiências entre professores e graduandos do curso de Letras sobre questões ligadas ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (PL2) para alunos surdos, de modo a adaptar e elaborar materiais que auxiliem o professor na tarefa de incluir esses alunos no cotidiano escolar. Nesse contexto, as oficinas englobaram três eixos temáticos, a saber: 1) Discussão de critérios para análise e avaliação de materiais didáticos; 2) orientação e discussão sobre adaptação de materiais didáticos; 3) elaboração de materiais para o ensino de Português como segunda língua.

Além de servirem como locais de apoio para dúvidas elucidadas, elas também foram tomadas como laboratórios de ensino-aprendizagem, nos quais os envolvidos participaram de diversas dinâmicas que incentivaram a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, os problemas nele observados e a busca de possíveis caminhos para a solução da problemática. A motivação para esse estudo se deu a partir da demanda social, ou melhor, da necessidade do campo educacional atual direcionar sua atenção a alunos surdos. Além disso, as oficinas elaboradas foram de grande relevância e contribuição social. A troca de experiências entre professores e graduandos suscitou momento de construção de trajetórias profissionais, o que, em última instância, fornece

subsídios tanto aos participantes das oficinas quanto aos integrantes do projeto para a construção de instrumentos e critérios para a elaboração de materiais.

### **Caracterização do espaço institucional**

As oficinas foram realizadas nas dependências do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, mais especificamente em salas do Laboratório de Idiomas (LIDIL) – contendo nas salas: computador, *power point*, internet sem fio, materiais indispensáveis para o ensino de PL2 para surdos. O público alvo foi professores da rede pública (professores de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, do município de Itaboraí e do estado do Rio de Janeiro) e alunos da graduação de Letras, tendo treze inscritos e oito participantes, todos com a faixa etária entre 18 e 55 anos.

O perfil comum aos integrantes pode ser caracterizado pela motivação para estudar sobre o ensino de PL2 para surdos ou por uma questão acadêmica – no caso dos graduandos – ou a partir do contato com alunos surdos de suas respectivas classes – no caso dos professores. Outra característica que nos chamou atenção é que os professores, apesar de se mostraram interessados em aprender sobre área, quase não tiveram acesso a cursos de Libras e de metodologias voltados para o assunto, o que evidencia que o Governo, mesmo incentivando a integração de surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar, não visa preparar professores para uma sala dita “inclusiva”.

### **Fundamentação teórica**

O trabalho com e nas oficinas deve se centrar na articulação entre teoria e prática. No entanto, o que entendemos por oficina? Etimologicamente, o termo oficina, de origem latina (*officina*), significa lugar em que há grandes transformações. Sendo assim, o objetivo de uma oficina é levar a cabo uma discussão sobre aspectos teóricos e práticos de um determinado assunto, conjugando conteúdo teórico e atividade prática, visando uma transformação. Segundo Moita e Andrade (2006), a oficina pedagógica pode ser entendida como “uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela ‘construção coletiva

de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências' (CANDAUI, 1999, p.23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento". (Moita e Andrade, 2006, p.5) Dessa forma, para os referidos autores, as oficinas são mecanismos pedagógicos que dinamizariam o processo ensino-aprendizagem e que estimulam o engajamento criativo de todos os seus integrantes. Além disso, servem de meio para a construção criativa e coletiva do conhecimento. Pode-se dizer que são dispositivos que favorecem a integração de alunos e a articulação entre diferentes saberes.

O eixo de formulação de qualquer oficina deve ser o diálogo – um elemento caracterizador de qualquer relação pedagógica. O diálogo deve ser tomado como o índice da produção de conhecimento em todas as esferas educacionais. Essa relação dialógica – aberta a transformações e criações – promove um processo interativo de elaboração de conhecimento. Supõe-se, portanto, a participação ativa do graduando e do professor de português no processo ensino-aprendizagem, como também na produção criativa e interativa do conhecimento. No caso das oficinas propostas, essas tiveram como objetivo trabalhar questões acerca do ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. Estudos nessa área são iniciados a partir de 1988, com a Nova Constituição Brasileira, quando começa a se pensar em uma educação para todos, levando em conta as especificidades de cada aluno. Anos mais tarde, surge a chamada Educação Inclusiva, que tem como objetivo o crescimento de cada aluno como indivíduo e a formação de uma escola democrática, que respeita as diferenças e tem uma infraestrutura para lidar com elas, já que o ensino deve ser para todos.

No entanto, foram as várias lutas da comunidade surda que possibilitaram conquistas significativas que culminaram na promulgação da lei nº 10436/02 e do Decreto nº 5626/05 que, entre outras regulamentações, reconhecem Libras como língua e como L1 do surdo; a obrigatoriedade da presença intérpretes nas instituições escolares e públicas em geral; e a inclusão do ensino de Libras nos cursos de licenciatura. Observa-se, com essa nova demanda, uma mobilização no campo educacional para procurar definir métodos e regras que capacitem o professorado na tarefa de adaptar aulas e materiais didáticos que possam incluir

diferentes necessidades apresentadas pelos alunos da comunidade surda. Estudos nessa área, como os dos autores Silva (2008) e Gesser (2009), apontam que a língua de sinais, como primeira língua do surdo, facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizado de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Por outro lado, esses autores também nos atentam quanto à diferença da modalidade de cada língua: a Libras é espaço-visual, enquanto o Português é oral-auditivo. Isso porque, diferente das línguas orais, a modalidade de LIBRAS apresenta como características sinais que têm forte motivação icônica e simultaneidade na realização de categorias linguísticas; ou seja, essa língua apresenta narrativas e diálogos constituídos de coordenações de sentenças cuja estrutura interna é predominantemente segmentável ([tópico]-[comentário]). As estruturas linguísticas das duas línguas são distintas e por isso, devemos levar em conta suas respectivas especificidades quando pensamos em uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Ao analisarmos o cotidiano das escolas brasileiras, vemos que esses estudos não são aplicados, pois o ensino de Língua Portuguesa não é voltado para os alunos surdos e não leva em conta suas especificidades. Com isso, o surdo, embora esteja inserido no espaço físico dos ouvintes, não consegue se adaptar, pois as escolas não promovem a verdadeira inclusão. Assim, para que haja sua inclusão, são necessárias modificações de modo que as especificidades da comunidade surda sejam atendidas e, principalmente, sua singularidade linguística respeitada. Levando em conta que o aprendizado é construído aos poucos, os professores devem elaborar suas aulas baseadas em metodologias que auxiliem o surdo nesse processo, mobilizando suas potencialidades e fazendo-o crescer em busca da sua autonomia. É preciso que seja desenvolvida uma visão crítica em relação à sociedade atual e o direcionamento do olhar para os surdos, criando a consciência de que essa comunidade é composta por integrantes ativos na nossa sociedade.

### **Descrição da experiência**

Foram desenvolvidas três oficinas para docentes de língua portuguesa e graduandos do curso de Letras. A proposta de cada uma foi debater questões

sobre a fundamentação teórico-metodológica que subsidiasse a aplicação de uma proposta de ensino de LP para alunos surdos em salas de inclusão. Nas oficinas, foram utilizadas dinâmicas de grupo, exposições dialógicas e atividades lúdico-educativas. Foram tratados os seguintes temas: informações gerais sobre surdez e a Língua de Sinais; análise e adaptação de materiais didáticos; avaliação crítica de materiais existentes e elaboração de materiais para ensino de português como L2 para alunos surdos. A metodologia adotada para a organização das oficinas foi: a) seleção da bibliografia acerca do assunto; b) busca e coleta de materiais didáticos destinados a alunos surdos; c) produção de cartazes e pôsteres para divulgação; d) organização e elaboração das atividades da oficina; e) acompanhamento da inscrição on-line dos participantes; f) realização do controle de frequência dos participantes (75%) para emissão de certificados.

Nossa primeira oficina teve como objetivo sensibilizar os professores e graduandos para questões relativas a impedimentos sensoriais e fornecer informações gerais sobre surdez e a Língua de Sinais. Iniciamos a oficina com a "Dinâmica do quebra-cabeça", jogo em que cada grupo tinha que montar um quebra cabeça com uma "limitação". As "limitações" eram: um grupo não podia falar, um grupo não podia andar, um grupo só podia trocar peças e um grupo só podia recebê-las. Essa dinâmica foi importante para que os participantes tivessem a experiência de que as diferenças não impedem que nossos objetivos sejam alcançados. Em um segundo momento, foram exibidos trechos do documentário "Travessia do Silêncio", de Dorrit Harazim, que mostra a relação dos surdos com o mundo dos ouvintes. Houve um debate sobre os casos mostrados e todos puderam compartilhar suas opiniões e sentimentos a respeito desse mundo. Por fim, entregamos uma cartilha sobre surdez para que todos pudessem ter mais informações sobre a área.

Nossa segunda oficina teve como objetivo analisar e adaptar materiais didáticos de diferentes tipos, reconhecendo sua ênfase na descrição ou no uso da língua. Em um primeiro momento, trabalhamos com o conceito de material didático e qual a sua importância, destacando as diferenças e semelhanças do MD para ouvintes e para surdos. Depois, fizemos uma dinâmica, utilizando Cine Gibi da Turma da Mônica, para mostrar a necessidade do uso da adaptação do material didático para auxiliar no processo de aprendizagem. Em seguida,

trabalhamos com questões relacionadas a adaptação de materiais, destacando possíveis movimentos e mostrando exemplos de materiais adaptados. Por último, distribuímos diversos materiais a serem adaptados e debatemos possíveis modificações para que fosse possível aproveitá-los para alunos surdos.

Nossa terceira oficina objetivou avaliar criticamente materiais existentes, apontando o alinhamento que estabelecem com diferentes contextos de ensino, e elaborar materiais para contextos de ensino de português como língua segunda língua para alunos surdos. Inicialmente, fizemos uma dinâmica com o material didático descontextualizado para mostrar a necessidade de adequação do material ao contexto escolar. Em um segundo momento, revisamos os conceitos trabalhados anteriormente e trabalhamos com materiais adaptados, analisando-os de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos. Depois, mostramos textos de diversos gêneros e propomos que os participantes elaborassem materiais e os apresentassem para os demais. Para o encerramento das oficinas, fizemos uma pesquisa de opinião com todos os participantes para sabermos as opiniões sobre os materiais apresentados e as dinâmicas feitas.

### **Avaliação dos resultados**

Os processos de avaliação são indispensáveis para garantir o êxito de qualquer projeto. Foram elaboradas avaliações tomando como base, por um lado, o acompanhamento de implementação e desenvolvimento das oficinas e, por outro, a avaliação das atividades da oficina por parte dos participantes. No primeiro processo avaliativo, buscou-se verificar os aspectos de inovação pedagógica, assim como seus efeitos positivos e pontos críticos. Uma das formas de avaliação utilizada foi o método de fracionamento do projeto em conjunto de atividades, observando a previsão das ações a serem implementadas e os prazos envolvidos para a execução das mesmas. Outro instrumento avaliativo empregado foi a realização de um portfólio, em cada bloco de atividades, de todas as atividades desenvolvidas referentes ao projeto, além de um relatório parcial da etapa em que se encontra. Já o segundo processo contou com uma pesquisa de opinião, na qual cada participante deveria pontuar (de 1 a 5) a

qualidade do material e dos conceitos apresentados, a pertinência das atividades e a eficácia das discussões desenvolvidas.

Os indicadores avaliativos das oficinas conjugados com os do acompanhamento das atividades mostraram-se ideais para que pudéssemos avaliar se as propostas estão cumprindo seus respectivos objetivos e tenhamos o conhecimento de quais atividades funcionaram e quais dinâmicas que ainda precisam ser adaptadas. A fim de registrar os diversos fazeres implementados, foram utilizados instrumentos avaliativos visando à intervenção e ao (re) planejamento de ações, a saber: a) roteiro de planejamento das atividades desenvolvidas; b) fichas de inscrição, avaliação e acompanhamento das oficinas; c) lista de presença dos participantes; d) mapa de atendimento e relatório das atividades; e) questionários avaliativos acerca do trabalho desenvolvido (pesquisa de opinião).

### **Considerações finais**

A oficina não é apenas um recurso pedagógico, mas um espaço que comporta a possibilidade de transformação. Podemos também dizer que é um importante mecanismo para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, por seu caráter prático, estimula a participação e a integração de todos os envolvidos. Por sua natureza, uma oficina é dinâmica. Além disso, também funciona como uma ferramenta para a prática pedagógica nos diversos níveis de ensino e para a pesquisa.

Pretendeu-se que as oficinas realmente funcionassem como em sua etimologia: “um lugar de transformações”. Nesse contexto, elas contribuíram para a formação pessoal e profissional dos envolvidos, pois, a partir de discussões baseadas na realidade da sala de aula, tivemos a oportunidade de trocar experiências, levantar questões problemáticas comuns e traçar soluções para algumas questões. A partir do estudo sobre a temática e do resultado das oficinas, a pesquisa nos apresentou diversas perspectivas sobre o assunto e possíveis caminhos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos surdos, melhorando, assim, a prática docente.

## Referências

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOITA, F. M.; ANDRADE, F. C. B. *O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública*. In: *Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu, MG: ANPEd, 2006.

SILVA, S. G. de L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2008.

# A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA

**Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari \***  
sandra@ifro.edu.br

\*Graduada em Letras pela UEM, Universidade Estadual de Maringá, mestre e doutoranda em teoria da literatura pela UNESP, Universidade Estadual Paulista, Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRO, Campus Vilhena. Autora e coordenadora deste projeto de pesquisa.

## Apresentação

Nas últimas décadas, discute-se muito sobre a crise da leitura, evidenciada especialmente em ambientes escolares. Atrelada a essa crise, vem a dificuldade de interpretação e de falta de repertório artístico e cultural. Considerando alguns fatores que colaboram para o distanciamento entre o jovem e a leitura, tais como o avanço tecnológico, a influência midiática, notamos que, na maioria das vezes, as causas estão no processo inicial de formação desses leitores. Jovens chegam ao ensino médio sem ter aprendido a ler e a interpretar textos mais complexos. Soma-se a isso o fato de que o mundo globalizado muitas vezes impede que se construa um leitor em potencial, dado ao fato de que hoje são oferecidas a este leitor, principalmente ao jovem, várias opções de interação em redes sociais que lhes são muito mais atraentes do que se debruçar na leitura de um livro. Esse tipo de leitura exige esforço, tempo e concentração, o que torna difícil para os jovens o processo de leitura, principalmente a literária.

Este relato de experiência apresenta os resultados de um projeto de pesquisa executado com alunos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO, *Campus Vilhena*. A ideia do projeto surgiu durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, ao perceber que a clientela tinha pouca aptidão para a leitura literária e interpretação textual, sobretudo, os alunos das primeiras e segundas séries. O projeto visou a despertar habilidades na atividade de pesquisa: a teórica, de compreensão do panorama atual e das causas do esmaecimento da leitura; e a de campo, em creches municipais, para checar quais índices de leitura possuem os leitores em sua fase inicial de alfabetização. Para o desenvolvimento destes tipos de pesquisa pretendeu-se também aguçar a consciência crítica dos alunos no que se refere a reutilização de materiais recicláveis como instrumental e suporte para o desenvolvimento do gosto e hábito de ler.

O objetivo principal do projeto foi o de proporcionar meios para que os alunos do ensino médio da escola envolvida percebessem a importância da leitura literária como elemento fundamental para a expressão de sentimentos, pensamentos e uma visão particular de mundo. Teve o intuito de também de ser uma experiência pedagógica, no sentido de tornar as aulas de literatura e leitura, inseridas na disciplina de língua portuguesa, mais dinâmicas e mais reflexivas, despertando a importância do conhecimento humanístico proporcionado pela leitura literária.

A leitura é um ato dinâmico e rico, importante para todas as áreas e domínios do saber, e por meio dela é possível desenvolver o espírito de cidadania e possíveis hábitos de sustentabilidade. A leitura literária pode proporcionar esse tipo de comportamento, porque abre horizontes de conhecimento, respeito e autonomia de pensamento. Pensando assim, propomos um projeto de pesquisa que visasse ao desenvolvimento do gosto pela leitura literária, como leitura intuitiva, pessoal e prazerosa, e que servisse de escopo para a construção de novos leitores, pesquisadores e pensadores.

A realização projeto viabilizou atividades que pudessem inserir os alunos envolvidos na realização de oficinas de leitura e de construção de bonecos com materiais recicláveis, tendo como base textos literários infantis. Outra atividade promovida pelo projeto foi a de representação teatral e contação de histórias para as crianças das creches envolvidas.

### **Caracterização da escola**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO/*Campus* Vilhena, está localizado na Rodovia 174, Km 3, s/n, zona urbana, no município de Vilhena, RO. É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Foi criado através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica composta pelas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs, transformando-os em vários Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, distribuídos em todo o território nacional. O objetivo da Instituição é o de atender primordialmente às demandas educacionais dos alunos de classes

menos favorecidas, respondendo às propostas de inclusão social previstas pelo governo federal.

A cidade de Vilhena, que se localiza na Região Sul do Estado de Rondônia, divisa com Mato Grosso, conta, segundo dados do último censo realizado pelo IBGE, com uma população de 76.187 pessoas e possui aproximadamente 12.834 alunos matriculados no Ensino Fundamental. O Instituto Federal de Rondônia *Campus* Vilhena possui em média 550 alunos entre os cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio e Ensino Superior. Entre os alunos do Ensino Médio, cerca de 80% são de escolas estaduais e municipais compostas de grupos sociais menos privilegiados, cuja condição econômica os impede de obter livros, apostilas, transporte etc. De acordo com o perfil socioeconômico realizado pela escola, os alunos são provenientes de classes menos privilegiadas e bairros distantes (esse é o caso de alunos do Setor Industrial, Vila Operária e dos setores chacareiros). Isso mostrou a necessidade de se executar o projeto, que funcionaria não só como uma experiência nova para os alunos envolvidos, mas também como forma de iniciar na leitura literária aqueles que, no Ensino Fundamental, não tiveram oportunidade de acesso a ela. Os discentes participantes do projeto constituem um grupo de vinte alunos da segunda série do Ensino Médio, dos cursos técnicos em Informática, Eletromecânica e Edificações.

### **Fundamentação teórica**

Sabemos que há vários tipos de leituras, mas a que queremos defender é a prática da leitura literária não só como possibilidade de prazer, mas também de estudo e pesquisa, além de aquisição de conhecimento e de humanização. Esse tipo de leitura exige um estado de concentração que permite assimilar e acomodar as informações fornecidas por ela, além de despertar o imaginário. Ela pode servir para uma “recomposição das representações das identidades e das relações de pertencimento. E também pode ser o prelúdio para uma cidadania ativa” (PETIT, 2008, p. 103). As habilidades de leitura literária podem desenvolver a autonomia e tornar os seres humanos atores de sua própria história.

O mundo das imagens em que vivemos hoje muitas vezes inibe a imaginação e o desenvolvimento do espírito crítico que a leitura do texto artístico pode proporcionar. O livro é responsável por fazer brotar essa capacidade reflexiva no indivíduo, e isso deve ser iniciado desde cedo. A esse respeito, o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo, em palestra intitulada *Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje*,<sup>1</sup> destacou que, entre as causas para o acirramento dessa crise da leitura, está o fato de a escola não estar preparada para trabalhar com o texto literário quando transforma "... o que deveria ser uma leitura intuitiva, pessoal, prazerosa, livre, emocional, um contato espontâneo com o discurso poético e com a ficção em uma atividade didática, compulsória, impessoal e utilitária".

Pode-se dizer que uma das maiores urgências é a necessidade de dar ao público, em sua fase inicial de escolarização, condições de se tornar leitor crítico e atuante, capaz de dialogar com os diferentes gêneros de textos que circulam na sociedade e com aqueles que constituem nossa herança cultural. Como mostram diferentes instrumentos de avaliação (SAEB; ENEM; PISA, 2000, 2003, 2006; IDEB, 2009), isso não vem ocorrendo nos últimos anos: a competência de leitura, em todas as regiões do país, continua sendo abaixo do esperado." (cf. Projeto de Extensão Universitária - PIBEX: *Recriar O Agora: A Literatura Brasileira Contemporânea no Ensino Médio*, GEPEC/UNIR-Campus Vilhena, 2011). É muito mais cômodo, porém menos eficiente, ver o resumo da obra na internet ou assistir a filmes baseados nessas obras. Essa é uma prática de muitos jovens, quando são impelidos a ler para "provar" que leram. Jovens que agem dessa forma são aqueles que não tiveram, desde a tenra idade o devido contato com o livro enquanto objeto e não desenvolveram em suas mentes a importância e, principalmente, o fascínio pela leitura literária. A prática da leitura, sobretudo a literária permite:

---

<sup>1</sup> Palestra apresentada no I Salão do Livro: Encontro Internacional de Literaturas em Língua Portuguesa, promovida pelas Secretarias de Cultura do Município e do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte - 15 de Agosto de 2000.

a aquisição de conhecimentos; desenvolvimento das faculdades estéticas; curtição de emoções e entretenimento; exercícios da imaginação, sensibilidade, reflexão, análise, tomada de posições e liberdade, do discernimento e espírito crítico; amadurecimento, enfim, do indivíduo como pessoa e cidadão. (FILHO, 1995, p.10).

A leitura literária se faz, portanto, fonte de estudo e pesquisa responsável por criar o espírito crítico e reflexivo, e serve para o jovem estudante, e, sobretudo, a clientela oriunda do ensino técnico que tem por base a profissionalização, traçar conexões entre arte e vida prática, pois estes alunos acabam muitas vezes deixando de lado o humanismo em detrimento da praticidade. A experiência adquirida como este projeto serviu, portanto, como forma de despertar a importância da relação entre o humano e o técnico na construção do conhecimento científico e humanístico, reelaborando conceitos e práticas cidadãs.

### **Descrição da experiência**

O projeto de pesquisa "A utilização de materiais recicláveis na construção do processo de leitura dos alunos do IFRO - Campus Vilhena" surgiu da necessidade de relacionar áreas aparentemente distintas que são o pensamento crítico de sustentabilidade e as habilidades e competências de leitura literária no currículo escolar. O referido projeto objetivou elevar a qualidade de ensino, especialmente no que diz respeito à formação integral do aluno, já que o envolveu numa atividade de leitura que usou como artifício os princípios da reutilização de materiais recicláveis.

A realização do projeto contou com quinze alunos voluntários e dois alunos bolsistas do Programa de Desenvolvimento Técnico e Científico – PRODETEC, que tinha como um dos seus objetivos "estimular professores e alunos a participarem do processo de construção do conhecimento, otimizando a capacidade de orientação à pesquisa da Instituição". (EditalNº16/2012- PRODETEC- Campus Vilhena). Além da supervisora pedagógica da escola, o projeto contou também com a parceria de profissionais externos da instituição que ministraram oficinas para os alunos envolvidos.

Os procedimentos metodológicos elementares consistiram, inicialmente, no estudo sistematizado de textos teóricos sobre a importância da leitura, reuniões

com os participantes para discussão desses textos e leitura de obras literárias infanto-juvenis. Em seguida, foi realizada uma oficina de leitura de oito horas de duração que discutiu sobre narrativa e poesia infantis, contação e dramatização de histórias, produção e ilustração de poesia. Paralelamente a isso, foram feitas visitas às creches do município para contatar uma possível parceria na prática do projeto. Num segundo momento, foi realizada a oficina de construção de brinquedos e teatro de bonecos. Tal oficina interativa contou com a construção de bonecos conhecidos como mamulengos, com materiais descartáveis como garrafas, tampas, retalhos, e, logo em seguida, deu-se vida a esses bonecos com formas, roupas, nomes, por meio de teatros de improvisos que ajudaram na edificação dos mesmos. Foi feita a apresentação do projeto na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia realizada anualmente pela rede federal de ensino técnico e tecnológico. Nesse evento, os alunos apresentaram os resultados parciais da pesquisa e fizeram exposição dos materiais produzidos nas oficinas.

Por fim, foram criadas performances resultantes das oficinas e das leituras realizadas. A apresentação desses resultados foi feita de forma interativa na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Abílio Juliano Nicolieto Neto. A apresentação envolveu duas turmas de educação infantil de 5 e de 6 anos. A interação foi feita por meio da apresentação do teatro de bonecos e da representação teatral de personagens adaptados das histórias tradicionais dos contos de fadas.

### **Avaliação dos resultados**

O propósito do projeto foi mensurado mais qualitativamente do que quantitativamente, porque proporcionou a percepção de que textos literários podem desenvolver não só o interesse pela leitura, mas também a compreensão da pesquisa científica e de campo. A leitura literária desenvolve a capacidade de imaginação, de reflexão sobre si e o outro, instigando descobertas que abrem fendas para o conhecimento.

Além disso, o projeto incentivou o comportamento politicamente correto e ecologicamente sustentável com a reutilização de material reciclável na realização da oficina de teatro de bonecos e construção de brinquedos, além de

proporcionar o desenvolvimento da criatividade, do senso de concentração que são caros às habilidades de leitura, seja ela silenciosa ou oral e de representação corporal.

O contato com o livro literário a partir de atuações teatrais, encenações, contação de histórias, utilizando bonecos resultantes da utilização de materiais recicláveis, além de desenvolver os caminhos da pesquisa teórica e de campo e despertar habilidades de leitura e expressão oral e corporal, possibilitou para os alunos envolvidos a ampliação do repertório cultural. A utilização de materiais recicláveis na construção dos instrumentos de execução do projeto serviu para promover o interesse dos alunos envolvidos em traçar relações interdisciplinares de aprendizagem e de conhecimento, levando-os a inserir-se no desenvolvimento do seu próprio processo de leitura.

Vale lembrar que a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira é de 120 horas, e, por esse motivo, o trabalho com a literatura é minimizado. Com a execução deste projeto, tornou-se possível um estudo detido de obras artísticas e literárias responsáveis por despertar no aluno o gosto pelas manifestações da arte. Além disso, os referidos alunos passaram a ser mais participativos nas aulas de língua portuguesa, devido à experiência de leitura que obtiveram no decorrer das atividades de desenvolvimento do projeto.

Nesse sentido, acreditamos que os resultados foram muito satisfatórios, porque o projeto serviu para despertar a importância da relação entre as disciplinas humanas e técnicas na construção do conhecimento científico e humanístico, bem como reelaborar conceitos e práticas de sustentabilidade por meio do exercício da leitura e da arte.

### **Considerações finais**

Muitos dos indicativos deste projeto apontaram para um estado inicial de utopia, porém muito mais que isso, apontaram potencialidades criativas no que pensamos ser "sangue novo", em toda e qualquer atividade didático-pedagógica. Todo projeto relacionado à educação carrega uma "pontinha" de idealização que visa a um aprimoramento da comunidade envolvida. Um dos méritos obtidos por este projeto foi o de perceber que é possível, para quem trabalha com a área da

linguagem e dos vários códigos, resgatar estágios de leitura e capacidades criativas e comunicativas que se perderam no decorrer da vida escolar dos nossos alunos.

Grande parte dos objetivos propostos neste projeto foi alcançada, tendo em vista que um dos mais importantes deles era desenvolver nos alunos não só o gosto pela leitura literária, como forma de inserção no mundo, mas também os caminhos da pesquisa teórica e de campo. Além disso, as oficinas de leitura e, sobretudo, a de teatro de bonecos tiveram suma importância no desenvolvimento do pensamento crítico dos pesquisadores envolvidos, levando-os a reelaborar conceitos e práticas de sustentabilidade por meio do reaproveitamento de materiais recicláveis no exercício da leitura e da arte.

É um projeto que tem perspectivas de continuidade, já que o processo de leitura também é contínuo e deve perpetuar. Pelos resultados obtidos, será possível reorganizar novas formas de compreensão, desenvolvimento e transmissão do processo de leitura e contribuir de forma positiva para um mundo melhor.

## Referências

AZEVEDO, Ricardo. *Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje*. In.: Revista Releitura nº 15. Belo Horizonte: Biblioteca Infantil de Belo Horizonte, abril de 2001. Palestra apresentada no I Salão do Livro: Encontro Internacional de Literaturas em Língua Portuguesa, promovida pelas Secretarias de Cultura do Município e do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte - 15 de Agosto de 2000.

FILHO, Paulo Bragatto. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura, uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. S. Paulo: Editora 34, 2008.

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE LETRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Silvio Profirio da Silva\***  
profirio.silvio@bol.com.br

\* Acadêmico do Curso de Letras Português e Literatura da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Iniciou o referido curso na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, tendo solicitado transferência para a instituição atual no segundo semestre de 2013.

## Palavras Iniciais

No que diz respeito à prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, uma gama de autores tanto do campo da Pedagogia, como da Linguística apontam os anos 80 como um divisor de águas quando se trata da produção de paradigmas para o ensino desse componente curricular. No dizer de Bezerra (2010), por décadas, o trabalho pedagógico com o ensino de Língua Portuguesa concedeu prioridade à *Gramática da Palavra e da Frase*, com fins a trabalhar a análise e a classificação de elementos morfológicos e sintáticos presentes nas estruturas frasais. Essa posição é denominada por alguns autores da Linguística Aplicada como a *Pedagogia da Frase*, o que vai ao encontro da autora supracitada acima.

No dizer de Albuquerque (2006) e Albuquerque *et al.* (2008), com a pretensão de carrear modificações no quadro educacional da época, diversos campos do saber promovem estudos acerca das competências linguística da leitura e da escrita, assim como sobre o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa. Consoante Pietri (2007, p. 265), “a partir da década de 80 do século XX, documentos têm sido produzidos e publicados, no Brasil, com o objetivo de promover alterações no ensino de Língua Portuguesa no país”. Dentro dessa perspectiva, nos anos 80, como podemos perceber, é produzida uma gama de paradigmas educacionais, acarretando modificações no trabalho pedagógico concernente ao ensino desse componente curricular.

No entanto, apesar da extrema relevância de tais estudos, eles não vão acarretar modificações imediatas no trabalho pedagógico do ensino desse componente curricular e nos materiais escolares, tais como: livros didáticos e gramáticas escolares. Mais tarde, mais especificamente, no final dos anos 90, são produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais [doravante PCNs]. Estes,

além de reforçarem os paradigmas educacionais propagados nos anos 80, trazem à tona uma gama de novos fundamentos teóricos propostos para a escolarização do Português, efetivando, dessa maneira, as modificações e transformações no ensino desse componente curricular.

Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático marcado pela produção de conceitos e saberes no campo da Linguística, desponta o *Estágio Supervisionado Obrigatório* e o seu papel, a fim de carrear o processo de apropriação, por parte do aluno ainda em formação acadêmica, das múltiplas e diversificadas realidades educacionais, bem como de acarretar a percepção da articulação entre as teorias dos distintos campos do saber e os fazeres pedagógicos presentes nas unidades escolares brasileiras (PIMENTA & LIMA, 2008). Neste trabalho, buscamos refletir acerca das contribuições do *Estágio Supervisionado Obrigatório*, para a Formação do Professor de Língua Portuguesa. Decorrente disso, pretendemos relatar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado de Observação realizado na Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor, localizada no bairro da Várzea - Recife/ PE.

## 1. Caracterização da Escola<sup>1</sup>

A Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor localiza-se no bairro da Várzea - na periferia da Cidade do Recife. Apesar de essa escola localizar-se nesse bairro, ela atende, preponderantemente, aos alunos das comunidades vizinhas - Ninho das Cobras e Beira Rio. Estas possuem baixo poder aquisitivo [baixa renda]. Ambas inseridas em contexto de vulnerabilidade social, sendo consideradas como de "alta periculosidade". A escola possui uma ótima localização [na avenida principal do bairro], o que facilita, substancialmente, o acesso a essa instituição por parte dos funcionários e, sobretudo, dos alunos.

No que concerne à estrutura da escola, ela possui uma infraestrutura de médio porte, mas que contempla as atividades e o número de alunos. A escola possui onze salas de aula [todas em funcionamento] e outras

---

<sup>1</sup> Os quantitativos mencionados neste tópico - alunos, turmas e funcionários - referem-se ao ano letivo de 2012.

dependências, tais como: diretoria, secretaria, sala de apoio pedagógico, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, duas cozinhas, quatro banheiros [sendo dois para alunos e dois para professores], dois pátios, corredores, quadra de esportes etc.. A escola, também, possui dois pátios distintos.

A referida escola possui 659 alunos, distribuídos em três turnos. Ela fornece o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas modalidades Integral, Regular e Educação de Jovens e Adultos [doravante EJA]. Desse quantitativo, 159 são pertencentes ao Ensino Regular e 509, Ensino Integral. O quadro abaixo demonstra o quantitativo de turmas.

- Ensino Integral [Ensino Médio - 1º ao 3º Ano]. Nessa modalidade, a escola oferece nove turmas [1º Ano A, B, C, D e E/ 2º Ano A e B/ 3º Ano A e B];
- Ensino Regular [Ensino Fundamental II e Médio]. Nessa modalidade, a escola oferece três turmas [8º Ano A - Manhã/ 9º Ano A - Tarde/ 3º Ano C - Noite];
- Educação de Jovens e Adultos - EJA [Ensino Fundamental II e Médio]. Distribuídos da seguinte forma: [EJA IV FASE - 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental/ EJA MÉDIO - Módulos A, B e C, que correspondem aos 1º, 2º e 3º Ano]. Esta última modalidade é concluída em dezoito meses, tanto para os discentes do Ensino Fundamental, como do Médio.
- Educação Especial [Turmas Auditiva e Mental].

No tocante ao quantitativo de funcionários, a escola conta com 27 professores com formação que engloba os níveis de Graduação e Pós-graduação [Especialização]. Sendo que os que possuem graduação, só podem atuar no Ensino Regular. Além dos funcionários pertencentes ao Grupo Docente, a escola ainda conta com: 4 Agentes Administrativos, 2 Educadores de Apoio, 4 Professores Readaptados e 2 Técnicos em Serviços Educacionais. Esse quantitativo de funcionários é distribuído ao longo dos três horários.

Destacam-se, também, alguns projetos e programas que ocorrem na escola em questão. São eles: Projeto Mais Educação e Programa Escola Aberta. Este último funciona apenas aos sábados, com as seguintes oficinas: Artesanato, Bijuteria, Futsal, Karatê, Música [violão] e Vôlei. Ainda, no que tange aos programas e projetos que funcional na escola em tela, destaca-se um programa de intercâmbio para os Estados Unidos da América - EUA. No ano de 2012, seis alunos foram contemplados com viagens de seis meses para esse país.

## **2. Fundamentação teórica**

Bunzen (2011), em suas postulações, demonstra a forma como o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa está intrinsecamente ligado a perspectivas de cunho histórico. Aludimos, nesse ponto, às práticas sociais, mais especificamente, aos aspectos sociais e à maneira como estes incutem na formulação de objetivos para o ensino desse componente curricular. Tal postura é ratificada por Bezerra (2010) e Soares (1998).

Ainda ancorados em Bunzen (2011), é possível perceber que a forma como ocorreu a construção dessa disciplina até os dias de hoje. Contudo, neste estudo, optamos por trabalhar com os dados relativos ao século XX. Na ótica do autor citado acima, o início dos anos de 1900 é marcado por modificações nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Tal transformação, para o autor supracitado, é suscitada pela criação do Ministério da Educação, nos anos de 1930. O que acarreta mudanças nos programas oficiais das disciplinas, entre elas, a de Língua Portuguesa, ou melhor, *Disciplina de Português*, como passou a ser chamada, a partir de junho de 1931.

Nesse contexto paradigmático, essa disciplina passa a primar pelo objetivo de propiciar uma formação educativa, que almejava uma enunciação correta – expressar-se corretamente –, pautando-se, para tanto, na educação literária. Isto é, em práticas de leituras ancoradas em textos literários. E, a partir desses textos, o trabalho pedagógico com essa disciplina concedia primazia às práticas ortográficas e vocabulares, assim como à análise morfológica e sintática. Tais práticas normativas recebiam um amplo destaque. Havia, ainda, práticas de oralidade. Oralidade não em uma perspectiva de reflexão, mas simplesmente de expressão oral, recorrendo, para tal, a atividades didáticas ancoradas nos atos de recitar poesias dos “bons autores” e de reproduzir mecanicamente os conteúdos lidos durante o decorrer da aula (ZILBERMAN, 1996 *apud* BUNZEN, 2011).

Nos anos 40, a primazia dada aos textos literários ainda é algo presente no cenário escolar, mais especificamente, no trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa. O propósito, aqui, era primar por práticas de leitura, ancoradas em autores brasileiros, em contraposição aos estrangeiros. O que propiciaria o desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado na valorização da cultura nacional. E, para tanto, eram trabalhadas diversas temáticas - família,

escola, locais paisagísticos deste país, práticas de moral e cívica etc. - com fins de efetivar esse propósito. Dentre essas temáticas, a pátria recebe um destaque preponderante, em relação às demais temáticas (BUNZEN, 2011). É necessário frisar que, apesar do trabalho pedagógico em prol dessas temáticas, a abordagem dos compêndios canônicos da gramática normativa ainda era algo presente no cenário pedagógico, dividindo o espaço com as práticas de leitura ancoradas nos textos dos ditos “bons escritores”, como demonstra o autor supracitado.

Nos anos 50, mais uma vez, os conteúdos de Língua Portuguesa são modificados. O propósito, aqui, era trabalhar práticas de leitura e interpretação de textos, práticas de redação, práticas de oralidade [não como ato de reflexão, mas como reprodução], práticas lexicais [vocabulário] e, em especial, práticas normativas [leia-se análise e classificação gramatical]. O objetivo, aqui, era desenvolver práticas de escritas ditas “corretas”, assim como a valorização da pátria por parte dos alunos, como postula Bunzen (2011). E, para tal, os textos literários têm sua presença garantida na efetivação dessas práticas.

Sobre isso, em suas postulações, Bunzen (2006) evidencia que o trabalho pedagógico tangente ao ensino de Língua Portuguesa concedia prioridade à abordagem das normas gramaticais e das práticas de leitura ancoradas na memorização das falas dos autores do campo literário. Diante dessa perspectiva, os gêneros textuais de cunho literário ganhavam um imenso destaque no campo pedagógico<sup>2</sup>. Diante disso, o ensino passa a fazer uso das *Antologias* e/ou *Crestomatias*. Tal autor sinaliza que, a partir desses textos, eram trabalhadas práticas de leitura e de composição [redação, como eram chamadas na época], bem como práticas normativas [análise e classificação de termos de natureza morfossintática]. A estas últimas era concedida uma preponderância bem maior, em termos de espaço no campo educacional.

Bunzen (2011) postula que, nos anos 60, a Lei de Diretrizes e Bases [doravante LDB] ensejou modificações no trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa, a partir da erradicação da rigidez do conteúdo programático proposto para esse componente curricular. Na fala desse autor, o ensino de

---

<sup>2</sup> É necessário mencionar que, aqui, não tecemos nenhuma crítica à linguagem literária, uma vez que esta traz consigo efeitos de sentido valiosíssimos a serem trabalhados no cenário pedagógico.

Língua Portuguesa, agora, passa a focar em três perspectivas, são elas: a Expressão Escrita, a Expressão Oral e a Gramática Expositiva. Na prática da Expressão Oral, tínhamos a leitura de textos escritos, sendo acompanhada da oralização, isto é, da prática de expor oralmente. É válido destacar que, aqui, os textos literários ainda se faziam presentes. Entretanto, eles não eram mais os únicos. Já havia, aqui, a presença de algumas sequências tipológicas, como é o caso, da descritiva e da narrativa, como evidencia Bunzen (2011).

Nos anos 70, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa passa por mais uma reviravolta. Bezerra (2010), Bunzen (2011), Soares (1998), entre outros, demonstram a forma como o acesso à escola, por parte das classes pobres, ocorreu em nosso país, estando vinculado a práticas trabalhistas. Em face do propósito de propagar práticas de industrialização, a ditadura militar promove modificações no processo de escolarização brasileiro. Este, agora, será gratuito, abrangendo, nesse sentido, uma vasta quantidade de pessoas advindas das classes pobres. Isso erradica a primazia dada às camadas abastadas da sociedade, as quais eram privilegiadas no que tange ao acesso à formação educacional. Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser fazer presente no Ensino Fundamental e Médio – *ou como eram chamados, 1º e 2º graus*.

Pietri (2010a) ratifica a posição do autor supracitado acima, quando classifica os anos 70 como marcantes, em virtude da proliferação do ingresso à escola. Esse momento é marcante não só pela propagação do acesso ao processo de escolarização, como também pelas alterações no trabalho pedagógico com o ensino de Língua Portuguesa. Na ótica de Pietri (2008), nos anos 70, mais do que nunca, houve uma aproximação entre as práticas formuladas pelo estado em face do ensino de Língua Portuguesa e as tendências de pesquisa dos postulados linguísticos. A forma como o estado formulou propostas curriculares, ancorando-se, para tal, em um ensino de cunho instrumental e tecnicista estava em sintonia com as pesquisas dos postulados linguísticos, mais precisamente, os com postulados estruturalistas.

No entanto, o propósito, aqui, não era fornecer uma formação educacional de qualidade, mas simplesmente erradicar o índice gigantesco de analfabetismo, que estava presente em nosso país na época, assim como formar pessoas para o

campo trabalhista, conforme postula Soares (1998). Bunzen (2011) demonstra, em seus estudos, que o regime militar opta por uma perspectiva de ensino de caráter tecnicista, que primava pelo ensino técnico, erradicando, dessa maneira, a formação educacional voltada para o ingresso no ensino superior. Tal postura é corroborada por Pietri (2010a). Este reforça, mais uma vez, a forma como a educação nessa época estava aliada a práticas econômicas.

Em se tratando do trabalho pedagógico com o ensino de Língua Portuguesa, a primazia passa a ser dada à prática da emissão e recepção de mensagens, pautando-se, para tanto, em outras formas da linguagem [leia-se verbal e não-verbal], como mostra Bunzen (2011). Isso, de certa forma, erradica o foco no registro escrito da linguagem. Segundo Bezerra (2001) e (2010), aqui, tem início a prática da variedade textual, a partir da inclusão de gêneros textuais verbais e não-verbais. O propósito, aqui, era trabalhar a prática da identificação e da localização de elementos da comunicação, bem como de informações e mensagens. É necessário frisar que essa nova postura educacional é ensejada pela *Teoria da Comunicação e da Informação*<sup>3</sup>.

Pietri (2010a) e Pietri (2008) postulam que o ensino vai passar a primar pelo trabalho com práticas de oralidade. Assim como em outros momentos anteriores, ainda não havia a perspectiva da oralidade enquanto reflexão, atentando, dessa maneira, para suas modalidades, formalidades e usos. O propósito era, desse modo, inculcar práticas de comunicação e, em especial, o seu uso no cenário trabalhista.

Segundo Bunzen (2006), até o fim dos anos 60, o ensino desse componente curricular primava pelo "saber sobre a língua", pautando-se, para tanto, na abordagem da norma culta. Contudo, nos anos 70, de acordo com Bunzen (2006), ao "saber sobre a norma", deixa de ser concedida a tradicional primazia. Os elementos da comunicação e/ ou comunicacionais, agora, assumem um espaço preponderante, antes ocupado pela prática da morfossintaxe. O

---

<sup>3</sup> De acordo com Bunzen (2011) e Soares (1998), o Ensino de Língua Portuguesa passa a ter duas distintas nomenclaturas. No ensino Fundamental I [ou como era chamado na época, 1º Grau Menor], Comunicação & Expressão. No Ensino Fundamental II [ou 1º Grau Maior], Comunicação em Língua Portuguesa. E, no Ensino Médio [ou 2º Grau], Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

trabalho pedagógico, agora, passa a focar na identificação de mensagens e dos elementos da comunicação, recorrendo aos textos de cunho verbal e não-verbal.

Bezerra (2010) e Pietri (2010a), em seus estudos, trazem considerações importantíssimas acerca do surgimento dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa [doravante LDLP]. Estes têm sua história atrelada à propagação do acesso à escola. Tais autores demonstram que, em decorrência do acesso à escola por uma gama de pessoas, houve a necessidade de expandir – em muito – o quantitativo de docentes. Com isso, a rigidez do processo de seleção foi algo erradicado, o que, conseqüentemente, refletiu-se na qualidade do trabalho pedagógico com o ensino desse componente curricular, como postula Pietri (2010a).

Bezerra (2010) vai mais além, abordando a bagagem de conteúdos gramaticais e linguísticos desses novos docentes, a qual não era muito extensa. Diante disso, houve a necessidade da construção de um material escolar, que trouxesse todos esses conteúdos dispostos para o docente fazer uso em seu trabalho pedagógico. Tal material seriam os Livros Didáticos de Língua Portuguesa – LDLP. Algo bastante relevante frisado por Bezerra (2010) e Pietri (2010a) é que, com o despontar dos livros didáticos, a elaboração das aulas e das atividades didáticas, por parte do docente, será algo erradicado. Tal função, agora, será dada aos autores dos livros didáticos. O docente, nesse contexto, vai simplesmente reproduzir aquilo o livro didático traz consigo.

Consoante Bezerra (2001), Bezerra (2010) e Pietri (2010a), nessa época, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa – LDLP possuíam a seguinte organização estrutural: textos, práticas de interpretação e de redação, práticas vocabulares e gramaticais. Este último autor postula que as abordagens didáticas normativas [estudo gramatical] aconteciam, a partir do texto [leia-se o *Texto como Pretexto*].

Segundo Albuquerque (2006) e Albuquerque *et al.* (2008), nos anos 80, o trabalho pedagógico com o ensino de Língua Portuguesa é colocado em pauta por diferenciados campos do saber, como, por exemplo, a Linguística, a Pedagogia, a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia. Bunzen (2011) e Cardoso (2003) abordam os trabalhos de diversos segmentos, como é o caso professores de secretarias de educação [municipais e estaduais], bem como professores

universitários etc.. Todos esses segmentos vão carrear o debate diante do ensino desse componente curricular. Para isso, ocorrerá a publicação de diversas revistas, a realização de diversos congressos, como postula Bunzen (2011). Além disso, a construção de novos documentos oficiais, como evidencia Pietri (2007). No dizer do próprio autor, “no Brasil, principalmente a partir da década de 80 do século XX, instâncias oficiais de diversos níveis governamentais têm fomentado a produção e publicado documentos com o objetivo de promover mudanças no ensino” (Idem, p. 264).

Pietri (2010b), em suas postulações, aborda ainda a forma como as Teorias Enunciativas [leia-se Linguística da Enunciação] proporcionaram novos fundamentos, os quais transcendem o trabalho pedagógico com texto enquanto pretexto. O destaque desse autor vai para uma nova concepção de língua atrelada às práticas sociais, bem como uma nova definição de texto que carreou novas práticas de leitura e escrita. O autor supracitado menciona também os postulados do Letramento, bem como os postulados Bakhtinianos que suscitam modificações no trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa, rompendo, assim, com as práticas ancoradas na pedagogia da frase. O primeiro campo demonstra a maneira como as práticas de leitura e escrita estão intrinsecamente ligadas ao plano social, o que erradica a postura de simples atividades escolares. O segundo, por sua vez, evidencia os múltiplos aspectos relativos aos gêneros do discurso. Como dito antes, nos anos 80, são produzidos e, acima de tudo, proliferados uma gama de paradigmas contemporâneos da educação. Tudo isso causa uma quebra paradigmática no trabalho pedagógico concernente à escolarização do Português.

No dizer de Bunzen (2006), os debates sobre o tema da diversidade textual surgem nos anos 80. Todavia, em face da produção e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa [doravante PCNs], esses debates ganham um amplo espaço. Em virtude disso, nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa, o texto vai assumir a condição de *Unidade de Ensino*. Tal postura é ratificada por Bezerra (2010), Cardoso (2003), Santos *et al.* (2006), Santos (2007) etc.. Nesse ínterim, os gêneros textuais assumem o posto de *Objetos de Ensino*. Tais discussões avançaram de tal forma, que, hoje, se fala em “*Pedagogia da Diversidade*”. Bezerra (2010) postula que, no cenário

pedagógico, os gêneros textuais eram trabalhados concedendo prioridade à estrutura e à forma, o que erradicava a dimensão comunicativa e interacional, mais especificamente, seus usos e suas funções nas situações comunicativas do dia a dia. Por conta disso, nos dias atuais, o trabalho pedagógico com os gêneros textuais é preconizado pelos documentos oficiais, com fins a trabalhar suas diversificadas particularidades e especificidades.

Em face dessa ampla quantidade de pressupostos teóricos propostos para o ensino desse componente curricular, emerge a discussão acerca do papel do *Estágio Supervisionado Obrigatório*. Os aportes teóricos de Pimenta & Lima (2008) evidenciam o fato de o estágio supervisionado ter como pretensão ensinar a apropriação das mais diversificadas realidades educacionais, por parte dos alunos dos cursos de formação de professores. Dentro dessa perspectiva, as autoras alçam o *Estágio* ao posto atividade de cunho teórico, que possibilita a apropriação da realidade educacional.

Consoante as autoras, “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (Idem, p. 45). Nessa perspectiva, o estágio supervisionado obrigatório concretiza a inclusão/ inserção do aluno – ainda em processo de formação – na pluralidade de realidades educacionais com as quais ele irá se deparar futuramente. No entanto, o papel do estágio transcende essa perspectiva, abarcando, desse modo, o ato de fazer com que esse aluno consiga perceber os vínculos entre os pressupostos teóricos provenientes da academia e as rotinas educacionais presentes nas unidades escolares brasileiras. Na fala das próprias autoras, “o *Estágio* envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares” (Idem, p. 55).

As autoras supracitadas acima salientam, ainda, a perspectiva reflexiva, que envolve o estágio supervisionado obrigatório. Para as autoras, o estágio consiste em uma prática reflexiva, por meio da qual do docente pode avaliar e questionar o seu próprio fazer pedagógico. Tal posição seria o que as autoras conceituam como “*Profissional Reflexivo/ Crítico-reflexivo*” (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 47), ou também, “o *Professor pesquisador de sua própria prática*” (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 48).

Portanto, hoje, o *Estágio Supervisionado Obrigatório* tem o papel de efetuar a articulação/ integração entre *Teoria e Prática*, erradicando, dessa maneira, uma perspectiva dicotômica. Ora, o estágio propicia o ato de perceber como se dá a materialização das teorias postuladas pela academia nos mais distintos contextos educacionais. O que contribui de forma considerável para a formação do professor, articulando três planos: o conceitual, o metodológico e o político (PIMENTA & LIMA, 2008).

### 3. Descrição da experiência e Resultados

Como mencionado antes, o referido estágio foi realizado na Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor, durante o decorrer dos meses de abril, maio e junho do ano de 2012. A observação das aulas ocorreu no horário da noite na turma do 3º ano de Ensino Médio Regular e na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO. Esta última modalidade divide-se em 3 turmas [Módulos a, b e c], sendo a observação realizada no Módulo "C", que equivale ao último ano do Ensino Médio. O professor é graduado em Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa - pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Ele tem 21 anos de exercício da docência. O docente em questão foi bastante receptivo e colaborou bastante com as observações, fornecendo informações sobre sua vida profissional, sobre sua formação, sobre sua prática docente e registros de materiais didáticos.

#### Aula 01

No primeiro dia de observação, foram observadas duas aulas na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C] e três aulas na turma do 3º ano de Ensino Médio Regular, respectivamente. Em ambas as turmas, foi abordado o conteúdo **Crase**. Para isso, o professor lançou mão de uma aula expositiva, por meio do quadro branco. Ele iniciou a aula fazendo uma explanação teórica acerca da temática em foco, explicando o conceito e suas principais regras. Após isso, ele fez um exercício no quadro. Nesse exercício, predominavam frases soltas e isoladas. Depois, trouxe uma pequena ficha com exercícios sobre o conteúdo em tela. Nessa ficha, ele trouxe vários exercícios, tais como: questões de provas de concursos públicos e de vestibulares. A maior parte dessas questões trazia um enfoque contextualizado. Isso fez com que os alunos participassem bastante da realização da atividade. Essa metodologia foi aplicada nas duas turmas. Apesar de a aula na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C] possuir um tempo menor em função da duração do curso<sup>4</sup>, foi possível perceber que o docente realizou uma abordagem aprofundada em ambas as turmas.

---

<sup>4</sup> Esta turma possui duração de 18 meses.

## Aula 02

No segundo dia de observação, foram observadas duas aulas na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C] e três aulas na turma do 3º ano de Ensino Médio Regular, respectivamente. Em ambas as turmas, o professor dedicou-se a abordar conteúdos concernentes às competências linguísticas da leitura e da escrita. Inicialmente, ele trabalhou conteúdos teóricos referentes à estrutura do Texto Expositivo Argumentativo e Dissertativo Argumentativo. Ele deu ênfase na questão identificação da tese dos textos da tipologia expositiva, como também os argumentos e o fechamento do texto. Para isso, ele distribuiu cópias de um texto dessa tipologia. Após isso, o docente argumentou acerca dos **Temas Transversais** e sua abordagem no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Ainda que ele não tenha mencionado a denominação Temas Transversais, ele abordou as principais temáticas. Daí pode-se perceber a questão da Transposição Didática, por meio da qual o professor adequa conteúdos acadêmicos com o propósito de levá-los para o âmbito escolar. O professor ressaltou a importância de os alunos estarem em dia com essas temáticas, por conta do ENEM, sobretudo no que concerne à produção de texto. Alude-se, nesse ponto, à questão da construção argumentativa. Ele deu ênfase na temática da Educação Ambiental, propondo, inclusive, uma atividade extraclasse. Nesta data, seria exibida uma reportagem sobre Meio Ambiente e Reciclagem no Programa Globo Repórter. Ele solicitou que os alunos assistissem a esse programa e produzissem um texto dissertativo argumentativo acerca da temática em questão.

## Aula 03

No terceiro dia de observação, foram observadas duas aulas na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C] e três aulas na turma do 3º ano de Ensino Médio Regular, respectivamente. Em ambas as turmas, o professor abordou o conteúdo **Concordância Verbal**. Para tal, ele lançou mão de uma aula expositiva, por meio do quadro branco. Ele iniciou a aula fazendo uma explanação teórica acerca da temática em foco, explicando sua conceituação. Após isso, explicou o conceito de sujeito, ordem direta/ indireta da frase e, acima de tudo, como encontrar o sujeito distribuído na frase [Início da frase - Ordem Direta/ Meio/ final da frase - Ordem Indireta]. Depois, ele abordou as principais regras de Concordância Verbal. Em seguida, realizou alguns exercícios no quadro branco, pautando-se em frases soltas e isoladas. Além disso, ele realizou alguns exercícios propostos pelo livro didático utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Nesse livro, há a predominância de atividades contextualizadas, por meio de diversos gêneros textuais, tais como: Charges, Histórias em Quadrinhos - HQs, Tirinhas, Propagandas etc.. Essa metodologia foi aplicada nas duas turmas. Ele ressaltou a importância de trazer duas posturas de atividades. Uma mais estrutural e outra mais textual-discursiva.

## Aula 04

No quarto dia de observação, foram observadas duas aulas na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C] e três aulas na turma do 3º ano de Ensino Médio Regular, respectivamente. Em ambas as turmas, o professor abordou o conteúdo **Período Composto por Coordenação**. Para tanto, ele lançou mão de uma aula expositiva, por meio do quadro branco. Ele iniciou a aula fazendo uma explanação teórica acerca da temática em foco, explicando a diferenciação dos conceitos de **Frase, Oração e Período**. Após isso, o docente abordou os conteúdos **Período Simples e Período Composto**. Depois, ele escreveu no quadro branco alguns exercícios retirados de uma gramática e, por conseguinte, realizou alguns exercícios trazidos pelo manual didático adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - SEDUC/ PE. A primeira bateria de exercícios segue a linha estrutural, isto é, frases soltas e isoladas. Já o exercício retirado do livro didático segue uma perspectiva contextualizada, por intermédio de gêneros textuais.

## Aula 05

No quinto dia de observação, foram observadas duas aulas na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C] e três aulas na turma do 3º ano de Ensino Médio Regular, respectivamente. Em ambas as turmas, o professor abordou o conteúdo **Orações Coordenadas**. Para isso, o professor lançou mão de uma aula expositiva, por meio do quadro branco. Ele iniciou a aula fazendo uma explanação teórica acerca da temática em foco, explicando a diferenciação entre **Orações Coordenadas Assindéticas** e **Sindéticas**. Em seguida, ele trabalhou as Orações Coordenadas Sindéticas Aditivas e Adversativas, como também suas conjunções e sentidos semânticos. Após isso, o professor realizou alguns exercícios no quadro com algumas frases retiradas de uma gramática [aparentemente antiga] e realizou alguns exercícios do Livro Linguagens [Luís Carlos Cereja e Thereza Cochar Magalhães]. Os exercícios trazidos por esse último livro didático são pautados em uma perspectiva contextual e discursiva. Destaca-se, em especial, o fato de o docente em questão ter mencionado a questão do contexto na identificação do sentido de um determinado conector. Isto é, ele sinalizou o fato de o sentido de uma determinada conjunção poder ser alterado/ modificado em face do contexto comunicativo de uso. Dentre os exemplos trazidos, destaca-se, a conjunção **E** que, na maior parte das gramáticas, é classificada como conjunção Aditiva. Contudo, em um dado contexto, ela pode assumir outros sentidos semânticos, como adversidade e consequência. Além desse exemplo, o professor destacou o fato de as conjunções **LOGO/ ASSIM**, que são, em geral, classificadas como de conjunção de Conclusão. Entretanto, podem expressar um sentido semântico de tempo dentro de uma situação real de comunicação. Outro exemplo traído pelo professor foi o uso do **MAS**, que, em geral, é classificado como de Adversidade/ Oposição, mas pode também empregar um sentido de Adição.

## Aula 06

No sexto dia de observação, foram observadas duas aulas na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C] e três aulas na turma do 3º ano de Ensino Médio Regular, respectivamente. Em ambas as turmas, o professor dedicou-se a abordar conteúdos tocantes à **Compreensão e Interpretação de Textos**. Para tal, ele lançou mão da resolução de uma Prova do Concurso Público da Prefeitura Municipal de Timbaúba. Ele iniciou a aula fazendo uma explanação teórica acerca da temática das estratégias de leitura, tais como: *Identificar o Tema, o Assunto e a Tese de um texto, Identificar as partes secundárias em um texto, Identificar o objetivo de um determinado gênero textual*. Para os alunos, o professor ressaltou a importância de estar em dia com essas estratégias de leitura, já que eles são constantemente solicitadas por Concursos Públicos, como também requeridas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Após o final da aula, ele, mais uma vez, sinalizou o fato de se trabalhar essas habilidades de leitura no contexto educacional é algo de fundamental importância. Isso, pois os discentes serão cobrados. Ele, também, afirmou que gosta bastante de levar essas provas para a sala de aula, uma vez que os alunos gostam bastante. Apesar de eles serem provenientes de comunidades populares e de vulnerabilidades social, eles são muito atentos a questões de Concursos Públicos.

## Aula 07

No sétimo dia de observação, foram observadas duas aulas na turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C] e três aulas na turma do 3º ano de Ensino Médio Regular, respectivamente. Na primeira turma, da Educação de Jovens e Adultos - EJA MÉDIO [Módulo C], o professor abordou o conteúdo **Novo Acordo Ortográfico**. Para abordar esse conteúdo, o professor lançou mão de uma aula expositiva, por meio do quadro branco, como também de uma ficha contendo as principais regras das reformas ortográficas na Língua Portuguesa e uma ficha de exercícios. Este último pautado em uma perspectiva estrutural, ou seja, frases soltas, isoladas e descontextualizadas. Na segunda turma, 3º ano de Ensino Médio Regular, o docente fez uma revisão de conteúdos literários. Para realizar essa faceta, ele fez uma linha do tempo na trajetória da Literatura Brasileira, abordando as principais escolas literárias que antecedem o Pré-modernismo, suas principais características temático-estilísticas e seus principais autores. Em seguida, houve a resolução das questões do Vestibular das Universidades Federais de Pernambuco [COVEST/ COPSET]<sup>5</sup>. Os alunos mostraram-se bem mais atenciosos e participativos. Como dito antes, mesmo que sejam provenientes de comunidades de baixo poder aquisitivo e, em alguns casos, comunidades inseridas em contextos de vulnerabilidade social, eles atentam bastante para questões relativas concursos públicos e vestibulares.

<sup>5</sup> Banca de Professores da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, que elaborava Provas de Vestibular e, atualmente, elabora apenas Provas de Concursos Públicos.

Diante dos dados aqui postos, percebemos que o docente observado faz uso da transposição didática, trazendo conceitos/ saberes da área de Letras para o seu fazer pedagógico. Percebemos, ainda, que ele articula duas práticas. Uma abordagem mais estrutural<sup>6</sup> e outra contextual e enunciativa, utilizando diversos gêneros textuais, como, Charges, Histórias em Quadrinhos - HQs, Propagandas, Tirinhas etc..

Um aspecto bastante relevante que não pode deixar de ser mencionado, neste trabalho, diz respeito ao fato de o fazer pedagógico do docente em questão estabelecer elos com os referenciais teóricos trazidos pelos mais recentes documentos oficiais. Destacamos, inicialmente, o fato de o docente de não se limitar aos manuais didáticos [gramáticas e livros escolares], recorrendo a outros recursos didáticos. Percebemos, nesse ponto, a ligação com os ecos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que preconizam a utilização de uma gama de recursos didáticos, a diversidade e a multiplicidade de linguagens.

Destacamos, ainda, o fato de o docente em tela recorrer à abordagem dos gêneros textuais como suporte didático nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Ele desenvolve práticas de leitura e compreensão de textos pautadas na diversidade/ variedade textual, assim como na diversidade de estratégias e habilidades de leitura. Isso, com o propósito de que seus alunos consigam produzir efeitos de sentido, a partir de diferentes gêneros textuais. Percebemos, mais uma vez, as marcas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e de outros documentos oficiais, que preconizam um trabalho pautado nas especificidades e nas particularidades dos gêneros textuais.

#### **4. Considerações Finais**

As experiências vivenciadas no *Estágio Supervisionado Obrigatório* são de substancial importância para a formação do professor de Língua Portuguesa. Por intermédio delas, o graduando, em processo de formação profissional, pode perceber como se dá a materialização dos conteúdos

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, não se faz nenhuma crítica à perspectiva estruturalista da língua.

adquiridos no curso de formação de professores na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa. Ou seja, ele pode perceber como o docente traz para o seu fazer pedagógico os saberes da área de Letras e, até mesmo de outros campos, visto vez que, nos dias atuais, o processo de escolarização brasileiro trabalha em uma perspectiva interdisciplinar. Dessa forma, o *Estágio* possibilita a apropriação da realidade educacional, como também os elos entre os conteúdos da academia e o fazer docente presente no cenário pedagógico. O que está em consonância com Pimenta & Lima (2008, p. 55), que dizem que “o estágio envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares”.

É necessário salientar que o estágio propicia não só a percepção das problemáticas associadas ao fazer docente nas escolas, mas, sobretudo, traz à tona elementos para repensar a maneira como têm sido conduzidos os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o estágio propicia o ato de apropriar-se das mais diversas realidades educacionais presentes na sociedade brasileira contemporânea. Aí reside a relevância do Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de formação de professores, mais especificamente, no curso de Letras.

## 5. Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C.. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Textos: seleção variada e atual. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BUNZEN, C.. A fabricação da disciplina escolar Português. **Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 11, p. 885-911, 2011.

\_\_\_\_\_. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, v. 01, p. 139-162.

CARDOSO, S. H. B.. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIETRI, E.. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 70-83, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 37, p. 133-160, 2010b.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino da escrita em materiais didáticos. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 37, p. 34-43, 2008.

\_\_\_\_\_. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, p. 263-283, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, C. F.. Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História. *In*: **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2007.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, v. 1, p. 53-60.

Pesquisa

# UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS DE VIDA DE ALUNOS DE ESPANHOL DO PARFOR

**José Rosamilton de Lima**<sup>1</sup>  
rosamiltonlima@hotmail.com

**Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho**<sup>2</sup>  
ivanaldosantos@yahoo.com.br

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

<sup>2</sup> Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

## Resumo

Neste artigo analisamos duas narrativas de vida de alunos do PARFOR, direcionando as análises para a formação do professor de língua estrangeira. Usamos como base teórica Aranha (1996), Libâneo (1994; 2002), Bosi (2007), Halbwachs (2006) entre outros. Nós constatamos que o descaso quanto à realidade dos professores, no contexto nacional, parece ser uma iniciativa sistematizada pelos governos brasileiros, através dos tempos, tendo em vista a manutenção de um modelo de dominação política que sobrevive a partir da fragilidade da educação ofertada ao povo. Esse fato está cada vez mais presente na memória dos educadores e constitui um viés significativo na construção de sua identidade pessoal e profissional, marcante em suas narrativas de vida.

**Palavras-chave:** Narrativas de vida. Formação de professor. Aluno. Língua estrangeira. Memória.

## AN ANALYSIS OF LIFE NARRATIVES OF SPANISH STUDENTS BY PARFOR

### Abstract

In this work we will analyze two life narratives of students of the PARFOR, directing the analysis to training of teachers of foreign languages. We use as theoretical base Aranha (1996), Libâneo (1994; 2002), Bosi (2007), Halbwachs (2006) among others. We verify that the neglect as the reality of the Brazilian teacher appears to be a systematized initiative by governors in Brazil over time, considering the maintenance of a model of political domination that remains due to the fragility of the education offered to the people. This fact is each time more present in the teachers memory and constitute a significant bias in the construction of their individual and professional identities.

**Keywords:** Life stories. Teacher training. Student. Foreign language. Memory.

## Considerações iniciais

É comum ouvirmos reclamações de professores nas escolas públicas da educação básica principalmente nas redes estaduais e municipais sobre os vários fatores que impedem a qualidade do ensino brasileiro. Dentre esses fatores são destacados: a) a falta de interesse do aluno; b) as condições precárias das instituições de ensino no fornecimento de material didático básico para um funcionamento adequado; c) a estrutura física da escola que não oferece conforto ao aluno; d) a situação socioeconômica e cultural do educando desfavorável ao nível padrão de exigência da sociedade contemporânea em relação a condições de sobreviver dignamente; e) o grande número de alunos por turma; f) o salário defasado dos professores; e, g) a falta de qualificação do profissional da educação.

Porém, temos que reconhecer que atualmente já existe algum esforço do governo para capacitar os professores da educação básica. Prova disso, são iniciativas que oferecem aos docentes a oportunidade de estudarem em cursos ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, modalidade 1ª. e 2ª. licenciaturas que acontecem em regime presencial, mas que as aulas são ministradas somente nos finais de semana. Além disso, são oferecidos também cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização com turmas presenciais nos finais de semana ou à distância com alguns encontros presenciais nos polos de apoio para realização das avaliações e seminários e, por fim, cursos de capacitação de 200 horas.

No entanto, é perceptível que os professores não se sentem motivados a estudar por razões como o cansaço ao longo da semana que resulta na falta de tempo para realizar as atividades do curso, uma vez que muitos deles possuem jornada de trabalho dupla. Ademais, a forma como são organizados os planos de cargo e salário do magistério público em alguns estados brasileiros, como por exemplo, o Rio Grande do Norte, não incentiva o educador a buscar qualificação.

Portanto, neste artigo analisamos duas narrativas de vida de alunos do curso de graduação de espanhol promovido pelo Programa de Formação do Professor da Educação Básica - PARFOR, que relatam lembranças da trajetória estudantil em língua inglesa, a dificuldade para capacitação profissional e a atual

experiência no referido curso de graduação. Para tanto, direcionamos o *focus* das nossas análises para a formação do professor de língua estrangeira. Dessa forma, este trabalho está constituído de três partes. Na primeira, tecemos comentários sobre o ensino público brasileiro na educação básica e a formação do professor.

Na segunda, analisamos narrativas de vida de alunos do curso de espanhol promovido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, pelo viés dos estudos da memória, seguindo o pensamento de Bosi que reflete sobre a importância da memória de um indivíduo e afirma que a narrativa de vida é propícia para o conhecimento de sua memória. A autora questiona: “qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narrativa da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a *sua* (grifo do autor) memória (BOSI, 2007, p. 68).

A coleta de dados do nosso trabalho se fez através da escritura de duas autobiografias que consideramos fundamentais para a compreensão do fazer profissional dos professores de língua estrangeira. Na perspectiva da memória coletiva, a recordação dos professores que tiveram das formas e os modos como conduziam o ensino de língua estrangeira, as dificuldades em buscar formação acadêmica e obter reconhecimento desta constitui a interação social que dá à memória dos professores um viés coletivo, comum com os grupos sociais aos quais pertenceram ou pertencem hoje. As pessoas presentes em sua memória reaparecem pelo lugar que ocupam na visão dos recordadores que evocam fatos em que estas participaram.

Seguindo a esteira deste mesmo pensamento:

Talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las, também se há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que recordamos, de ponto de vista desse grupo. (HALBWACHS, 2006, p. 41).

Nesse sentido, o convívio com o contexto profissional inscreve o professor em seu lugar social e a partir dos referenciais elaborados em acordo com essa vivência coletiva, na universidade, na expectativa do fazer profissional, no convívio com os colegas de profissão, faz com que a memória escolar e acadêmica seja ressignificada. O recordador atualiza os valores construídos por meio da realidade presente e a memória projetada em sua identidade profissional o conduz a repensar o seu ofício no tempo presente pelos valores elaborados no passado acadêmico. Logo, a memória é construída social e coletiva, e a história do grupo não se desfez na lembrança, mas se atualiza cada vez que se evoca um fato que teve significado na vida do grupo. Finalmente, na última parte do nosso trabalho expomos algumas conclusões.

### **O ensino público brasileiro e a formação do professor**

O ensino tem como função social formar o indivíduo para exercer cidadania e para atuar no mercado de trabalho, porque segundo consta no artigo 2º da lei nº 9394, de 20.12.96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O texto da LDB demonstra preocupação em um ensino de qualidade igualitário para todos os brasileiros sem distinção de raça, etnia, gênero e classe social. No entanto, se refletirmos um pouco é perceptível que o modelo de educação vigente em nosso país obedece a padrões determinados pela classe dominante, que por sua vez tenta formar o indivíduo para se adequar a uma conjuntura social que privilegia o homem de pele branca, heterossexual e com um bom poder aquisitivo econômico. Assim, a escola ainda continua uma fiel reprodutora desse estereótipo de ser humano. “A educação é, também, uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para a continuidade da vida social”. (LIBÂNEO 2002, p. 73).

Por isso, são muitos os desafios do professor que trabalha na escola pública na educação básica. Por exemplo, mesmo com a tentativa do governo em manter o aluno na escola por meio de programas sociais como o Bolsa Família, no qual o aluno é obrigado a permanecer na aula muitas das vezes contra sua própria vontade apenas para que a família não perca a ajuda financeira, ainda ocorre evasão nas nossas escolas. Isso acontece por uma série de fatores que resultam na falta de preparação da própria instituição de ensino e da família que não conseguem proporcionar um envolvimento do educando na escola como um espaço atrativo para ele desenvolver uma educação pautada no conhecimento científico.

Desse modo, podemos elencar algumas razões que contribuem para que os alunos não queiram permanecer na escola: a) o desinteresse e a falta de persistência resultante do fracasso escolar presente no currículo desse aluno; b) a abstração dos conteúdos ensinados na escola em relação às necessidades atuais do aprendiz e o mundo em que ele vive; c) a não conciliação com o trabalho; d) a heterogeneidade em relação ao grau de dificuldade e faixa etária de estudantes na mesma turma; e) a imigração para outros lugares fora da cidade; e, f) a falta de estímulo e acompanhamento da família na escola, dentre outros.

É comum presenciarmos nas escolas depoimentos de professores afirmando que é uma situação constrangedora essa necessidade de prender o aluno na escola sem ele gostar de estudar. Pois, esses profissionais da educação alegam que não são oferecidos atrativos que despertem o interesse do educando, e que o sistema educacional brasileiro pressupõe que o aluno tem que ser aprovado para série ou ano seguinte. Logo, os professores eximem parte de sua culpa e comentam que existem alunos concluindo o Ensino Médio com muitas deficiências em vários componentes curriculares, por exemplo, muitas dificuldades na escrita e leitura de textos, assim como em resolver operações matemáticas simples.

Com base nisso, focalizamos agora para um dos principais problemas no ensino, a falta de qualificação do profissional de educação, e para tanto, defendemos que a formação do professor ocorre por meio da relação de saberes provindos das estâncias acadêmicas que ele obteve, tais como, na graduação e

nas experiências vividas na sala de aula na sua prática pedagógica diariamente. Assim, o docente deve ter um bom senso crítico para propiciar para o educando conhecimentos que sejam utilizados para ele ter uma vida melhor, contribuindo para a transformação da sociedade.

No entanto, ainda existem professores que não despertam senso crítico e não se dão conta do seu poder de transformação social. "Ora, o poder não é uma coisa que se tem, mas uma *relação* ou um conjunto de relações por meio das quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos". (ARANHA 1996, p. 29, *itálico no original*). O que ocorre é que a maioria dos professores deseja formar o educando para ser produtivo ao mercado, assim como exige o sistema econômico vigente, o capitalismo. Por exemplo, o Brasil possui atualmente a 6ª economia maior do mundo, porém ainda é 84º em qualidade de vida, com mais 8 milhões de pessoas que vivem na miséria. Nesse sentido, precisa de maior investimento na educação, aproveitar esse momento de estabilidade econômica para investir nessa área.

Uma das possibilidades mais eficazes para a realização de uma análise concisa da realidade da educação nacional é a investigação sobre o processo de formação dos professores. Na sociedade contemporânea, em que se debate a melhoria do nível educacional tendo em vista a construção de uma perspectiva de ensino que corresponda adequadamente às necessidades de aprendizagem de cada ser humano, fica cada vez mais evidente a cobrança sobre aqueles que realizam a docência nas escolas. De fato, não há como negar que parte das deficiências do sistema de ensino tem suas bases na formação dos educadores, uma angústia antiga que se revela preocupante mesmo nos dias atuais.

As reclamações mais comuns entre os educadores quando visam justificar as contradições entre a formação e ensino centra-se na dificuldade de adoção das teorias assimiladas na universidade no contexto de sala de aula. Nesse aspecto, é possível imaginar que a capacitação docente ofertada no ensino superior quase sempre deixa lacunas abertas que geram dúvidas e inseguranças nos professores na hora de ministrarem suas aulas.

Na verdade, para muitos professores as discussões sobre assimilação e aprendizagem que dão base à grande parte do tempo na universidade não respondem a tantas outras necessidades que imperam no fazer docente. Isso

porque a influência do mundo midiático sobre os aprendizes trazem a tona uma série de outras problemáticas a serem enfrentados pelos educadores. Muitas vezes esses profissionais se sentem constrangidos e têm a impressão que não conseguem adotar ações educativas que estabeleçam um elo entre a realidade do aluno e os conteúdos que são pré-determinados para serem trabalhados em sala de aula.

Daí, se pode constatar que o significado da educação depende de como tais professores conseguem estabelecer metas de ensino que contemplem os modos de viver dos educandos. Para a realização de tal atitude o docente é induzido a construir avanços na sua formação. As lacunas citadas anteriormente que incidem sobre o ensino podem ser superadas a partir da própria prática de ensino, mas, sobretudo a partir de uma busca constante de superação de tais dificuldades cuja fonte deve ser a formação continuada.

A ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem. (LIBÂNEO 2002, p. 73).

Vale ressaltar que a universidade com todo o seu aparato técnico científico cumpre seu papel como instituição formadora. Todavia, a capacitação para o ensino depende principalmente da prática cotidiana na sala de aula quando o educador lança mão de teorias assimiladas para a realização do propósito de ensinar. Logo, quando o professor detecta a viabilidade ou não de uma abordagem de ensino diante de um contexto específico, ele a utiliza com base em conhecimento prático e, isso lhe dará bases para a escolha de uma maneira própria de realizar o ensino num dado momento. No entanto, para ter essa autonomia e maturidade para desenvolver seu plano de trabalho ele precisa de conhecimento científico, o saber produzido na academia para que possa identificar que abordagem e metodologia podem ser eficientes para aprendizagem do aluno de acordo com o meio social, econômico e cultural ao qual ele está inserido.

Esta busca de uma resposta concreta sobre como ensinar de forma eficiente é importantíssima para o professor e, é algo que contribui decisivamente para a sua formação. Trata-se de um sujeito reflexivo que age de acordo com os desafios impostos na sua prática com o olhar sempre voltado para a inovação e as necessidades do educando perante a dinamicidade da sociedade contemporânea.

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. (LIBÂNEO 1994, p.47).

Enfatizando propriamente o ensino, é interessante mencionarmos que na atividade de sala de aula, o planejamento torna-se um fator essencial para que o professor realize um bom trabalho, uma vez que, para levar à prática aquilo que ele pensa se faz necessário a formulação de conceitos, modelos e por meio de técnicas e instrumentos repassar o conhecimento para o aluno. Então, o professor tem como responsabilidade direcionar o aluno a perceber o meio social em que vive para torná-lo um agente transformador e responsável pelo seu bem-estar, desenvolvendo o espírito de coletividade para contribuir com ações que proporcione o bem para a humanidade.

### **Uma análise de narrativas de vida de alunos do curso de espanhol do PARFOR**

Analisamos duas narrativas de vida de alunos do curso de graduação em língua espanhola promovido pelo Programa de Formação do Professor da Educação Básica – PARFOR, que relatam lembranças da trajetória estudantil em língua estrangeira, a dificuldade para capacitação profissional e a atual experiência no referido curso de graduação. Para tanto, focamos nossas análises para a formação do professor de língua estrangeira afim de verificarmos por meio de sua trajetória e experiência expressados em sua autobiografia compreendermos a sua identidade. Utilizamos a abordagem qualitativa porque trata de interpretações da realidade social.

Vejamos em (1) na narrativa de vida I e em (2) na narrativa de vida II o relato sobre a expectativa e encantamento dos alunos no primeiro contato com a língua inglesa segundo consta no início das respectivas narrativas:

(1)

Quando iniciei o 6º ano eu estava bastante ansioso, pois iria estudar uma língua estrangeira. Na primeira aula de inglês me encantei com a possibilidade de me apresentar em outra língua. Então, o professor mostrou a estrutura do verbo *to be* que era necessário entender para ser utilizado na apresentação. Aquela foi uma aula bem descontraída e motivadora.

(2)

Por volta dos meus oito anos de idade entrei em contato com a língua inglesa através de umas revistas em quadrinhos, cujos diálogos eram nesse idioma. Claro que eu não sabia o que estava escrito, mas ao olhar aquelas frases emergiu de mim o desejo intenso de decifrá-las. [...] O tempo foi passando e as revistinhas foram guardadas. Depois de alguns anos era como se elas já não mais existissem. Entretanto, por consequência da minha evolução educacional, a língua inglesa ressurgiu na minha frente em forma de disciplina escolar no ensino fundamental. A minha primeira aula de inglês foi alvo de uma expectativa enorme. Tanta curiosidade se justificava pelo desejo que em mim predominava na busca de aprender a ler as frases das revistas mencionadas.

A memória coletiva se elabora por meio dos laços construídos no convívio com o grupo social ao qual pertence o recordador. Como vivências significativas, podemos destacar os convívios escolares e profissionais. Logo, nos relatos de vida acima são apresentadas as expectativas diante da disciplina e da atuação dos professores. Em ambas as narrativas contemplam a ansiedade e desejo de conhecer e se comunicar em uma segunda língua. Conforme relato no início das narrativas é perceptível a satisfação do aluno quando assiste a uma aula dinâmica e a memória do professor se reveste de significado, construindo um apoio para as lembranças dos recordadores. O lugar que um membro ocupa no juízo de valor do grupo é responsável pela percepção de suas palavras e gestos, que para o recordador se tornam atitudes-símbolos. Por mais que o grupo de alunos dessa série ou ano escolar tenha se dispersado, os traços do professor salvam a lembrança do grupo e essa memória evolui dependendo da interação social com outros grupos, atualizando assim os referenciais. Então: "Quando um grupo é efêmero e logo se dispersa como uma classe para o professor, é difícil reter o caráter e a fisionomia de cada aluno. Para os alunos as lembranças são mais sólidas, pois tais fisionomias e caracteres são sua convivência por anos a

fió" ( BOSI, 2007, p. 414). Também a memória da leitura dos quadrinhos, embora apenas visual, constitui uma base para a rememoração do primeiro contato com uma língua estrangeira, marco na vida estudantil de quem recorda, como vimos no relato 2.

O convívio fora da escola com uma prática de leitura contribui para que o aluno se sinta mais socializado com o ambiente escolar. Na verdade, é de grande relevância a aprendizagem de uma língua estrangeira. Pois, o inglês dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana. Ademais, fará com que o aprendiz aumente o conhecimento sobre sua própria língua por meio de comparações entre elas em diversos níveis. A partir disso, ele conhece valores de outras culturas e desenvolve a percepção de sua própria cultura, promovendo a aceitação das diferenças nos modos de expressão e comportamento.

Os jovens que têm conhecimento da língua inglesa certamente entrarão no mercado de trabalho com inúmeras vantagens a seu favor, aumentando as suas chances profissionais. Além disso, dominar uma língua estrangeira também proporciona muitas formas de lazer, como ouvir e cantar músicas, assistir a filmes e programas de televisão e comunicar-se de forma eficiente pela internet ou quando viajar para o exterior. De fato, o professor de língua inglesa tem bastante influência para motivar o aluno para aprender esse idioma. É interessante mencionarmos que há uma expectativa muito grande do aluno em estudar uma língua estrangeira. O contato com outra língua que não seja a materna desperta muita curiosidade. Vejamos em (3) na narrativa de vida II que o bom professor de língua inglesa tem a sensibilidade para mesmo diante das dificuldades enfrentadas no ensino dessa disciplina, ele é essencial para fazer o aluno gostar de inglês:

(3)

[...] minha primeira professora de inglês, uma mulher organizada, serena, cautelosa e experiente foi a primeira incentivadora. Graças a sua atuação me apaixonei por inglês e fiz dessa paixão uma meta de futuro. [...] Ao entrar no ensino médio, com a mudança de professor de inglês, passei por certo desestímulo. Passei a me dedicar menos porque me sentia refém de tantas normas gramaticais que eram enfatizadas, as quais inibiam a minha vontade de me expressar nesse idioma. A minha paixão estava em risco por uma questão de não identificação com a perspectiva de ensino que me era ofertada. Assim,

terminei essa etapa de minha formação um tanto confuso sobre o que antes eu tinha certeza: queria aprender inglês.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio são etapas da vida estudantil que dividem a memória em fases sucessivas. Com base no exposto, podemos dizer que o professor do ensino fundamental foi um grande incentivador para o aluno aprender a língua inglesa. Vale ressaltar que há várias formas de instigar os alunos a gostar e a querer aprender uma língua estrangeira. Música e dança, brincadeiras, internet, filmes, histórias em quadrinhos, artigos de jornais e revistas são eficientes formas de incentivo. Portanto, estudar uma língua estrangeira deve ser um prazer e não um suplício para alunos e professor. Eles são cúmplices de uma trilha de descobertas que produzirá conhecimentos relevantes que fará a diferença em suas vidas, abrindo portas para o mundo profissional e pessoal.

No entanto, o mesmo não ocorreu com o professor do ensino médio, que por falta de capacitação profissional, por não compreender o propósito do ensino de língua estrangeira proporcionou um ensino voltado quase que exclusivamente para a gramática normativa, por meio de exercícios mecânicos e repetitivos e a exploração de frases isoladas e descontextualizadas.

Podemos afirmar que na tentativa de proporcionar mais qualidade para a Educação Básica e, conseqüentemente, para o ensino de língua inglesa, surge a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), que apresentam como temas centrais: a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem, os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira, articulando-se com os temas transversais que estão sustentados por dois pilares que regem o processo ensino-aprendizagem de línguas: uma visão teórica da linguagem e o processo de aprendizagem entendido como sociointeracional.

É perceptível que há professores que são adaptados a trabalhar com ênfase, apenas no conhecimento sistêmico da língua e o texto é, na maioria das vezes, utilizado apenas como pretexto para se trabalhar a gramática normativa. É interessante mencionarmos que no ensino de língua estrangeira, o estudante deve adquirir a competência de produzir enunciados gramaticalmente corretos. Porém, o mais importante é poder utilizá-los em uma situação comunicativa.

A aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas. Esse é um dos aspectos da questão. Mas ele também inclui a aquisição de compreensão de como essas frases, ou partes delas, são apropriadas num contexto específico. (WIDDOWSON 1991, p.15).

Como podemos observar, o primeiro tipo de capacidade que o aprendiz adquire está relacionado aos conhecimentos das regras gramaticais. Esses conhecimentos sistêmicos sem dúvida são indispensáveis para a aprendizagem da língua-alvo. Contudo, não se deve trabalhar somente essa competência com exclusividade. O problema é que grande parte dos professores concentra o ensino de língua inglesa somente no ensino da gramática normativa e isso desmotiva o aluno. Vejamos em (4) na narrativa de vida I.

(4)

[...] o professor revisou o verbo *to be* e passou um exercício. Posteriormente, no bimestre inteiro não se fazia outra coisa a não ser treinar o referido verbo no presente do indicativo nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. [...] A prova era composta de quatro questões. Na primeira, oito palavras para associar inglês e português. A segunda questão era para completar com *am, is* ou *are*, ou seja, o verbo *to be* conjugado no presente do indicativo. A terceira tratava de passar para a forma negativa. Por fim, a quarta questão era traduzir quatro frases para o português, em que o foco era o verbo estudado no bimestre. [...] De fato, o professor permaneceu o mesmo do 6º ano do ensino fundamental até o 1º ano do Curso de Magistério. O modelo de prova não mudou muito, conseqüentemente, não avançamos quase nada além do verbo *to be* no presente do indicativo. [...] Era constrangedora a situação, aquele profissional havia estagnado no tempo e perdeu o respeito dos alunos no que diz respeito ao domínio de conteúdo e em despertar a motivação de aprender a língua inglesa. Ele usava um caderninho pequeno, bem antigo, de vários anos de onde escrevia os mesmos diálogos, conteúdos gramaticais e exercícios, sem fazer distinção de série.

Com base no exposto na narrativa podemos afirmar que era comum na maioria de nossas escolas públicas, constatarmos um ensino de língua inglesa precário, baseado em uma simples repetição de ano após ano, dos mesmos conteúdos sem nenhuma alteração na metodologia, com a permanência de exercícios mecânicos repetitivos e abstratos que eliminam a motivação que o aluno traz antes do primeiro contato com essa disciplina. O que presenciávamos nas nossas escolas era um modelo de ensino de línguas com caráter metalinguístico e gramatical, que tentava somente possibilitar a preparação do estudante para exames escritos, e esse ensino mecanizado acabava desestimulando os alunos.

A aprendizagem de uma língua ocorre no desenvolvimento da competência no uso de várias funções da linguagem. Logo, para compreendermos uma língua temos que entender as relações sociais que são manifestadas no cotidiano, as quais designamos de gêneros textuais. Daí, a necessidade do desenvolvimento de um trabalho pautado na diversidade de gêneros.

Vale ressaltar que é essencial que o aprendiz assimile conhecimentos do uso da língua para conseqüentemente compreender sua forma. É evidente que os alunos que obtiveram conhecimentos relacionados, em sua maioria, as regras gramaticais, quando estão diante de uma situação que envolve o uso real da língua, esses estudantes não conseguem desempenhar a função de utilização da linguagem como instrumento de comunicação.

Entretanto, quando os aprendizes de uma língua são submetidos a utilizá-la em situações verdadeiras de comunicação desde cedo, ele consegue ter mais facilidade na produção de enunciados gramaticalmente corretos para utilizá-los na comunicação dentro de um contexto comunicativo no meio social.

É interessante mencionarmos que uma das causas que afeta a busca de uma formação mais sólida por parte dos professores da educação básica é a crescente desvalorização a que têm sido submetidos inúmeros professores no contexto nacional. As políticas de governo, mesmo as mais recentes, não atingem com a seriedade que se pretende, o contexto de trabalho dos educadores, os quais se sentem à mercê das decisões nacionais que os subjagam e os colocam como profissionais desprezados quando o assunto é salário e valorização social. Vejamos em (5) na narrativa de vida I.

(5)

No ano de 2009 com o desejo de continuar como professor pesquisador, ingressei no curso de Mestrado em Letras pela UERN. A partir daí, percebi a falta de respeito e o descaso da política brasileira para a Educação Básica, seja na esfera municipal ou estadual. No Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal de um município onde estava trabalhando consta a lei nº 668/2009 no capítulo VII que trata do afastamento para aperfeiçoamento profissional e no artigo 22 é concedido o direito do afastamento remunerado para frequentar cursos de pós-graduação. No entanto, quando tentei gozar desse direito, não me foi concedido. [...] Com muitas discussões e tentativas de gozar desse direito, depois de dois meses de salário retido consegui um padrinho político que assegurou minha licença durante os dois anos do curso. Infelizmente, lamento a morte desse padrinho que faleceu depois de poucos dias que defendi minha dissertação. Já a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte não me concedeu o direito do afastamento, com o empecilho de que implicaria em colocar um substituto. Ora, é evidente que necessitaria, uma vez que estou na

sala de aula. O que é mais irritante é a cobrança de qualificação profissional que as técnicas do Diretório Regional de Educação – DIREDE fazem quando visitam as escolas e culpa o professor pelos problemas que ocorrem na educação.

Ao relatar o seu ingresso no Mestrado como forma de aperfeiçoamento profissional, o professor constrói para si e para o seu grupo sua identidade profissional em que ressalta a importância da pesquisa no fazer docente. Logo, apesar das dificuldades o memorialista se insere num grupo de educadores que vêm na pesquisa a busca de soluções para a crise que perpassa o contexto educacional brasileiro. Um membro de um grupo de professores ao rememorar a sua trajetória escolar nos ensinos fundamental e médio e avaliá-los a partir das experiências vivenciadas na universidade elabora por meio da memória sua forma de atuar na sociedade, diferentemente dos professores que tiveram e não constituíram referências profissionais. Esse fato é confirmado por Bosi quando afirma que “O grupo de colegas de uma faculdade é, em geral, duradouro, constitui, pouco a pouco, uma história e um passado comuns, não raro se definindo por alguma maneira de atuar na sociedade que caracteriza sua geração” (2007, p. 414). Dessa forma, os relatos de vida dos professores constituem o testemunho de uma geração que ficará marcada pela influência da formação enquanto pesquisador no fazer docente, ao perceberem que a realidade educacional não difere da época em que forma estudantes de ensino fundamental e médio. Essa leitura pode ser feita também no relato abaixo. Vejamos em (6) na narrativa I:

(6)

Desse modo, devemos ter em mente que educar é pensar na capacidade de transformação do ser humano. O medo é imobilizador, por isso, devemos enfrentar os desafios que tentam impedir o nosso crescimento intelectual e profissional. Assim, com o compromisso social e honrando o juramento de um professor, me preocupa muito a prática pedagógica e defendo que devemos exercer também a função de um pesquisador.

No trecho da narrativa I, o memorialista constrói sua identidade enquanto professor e não há melhor maneira de se definir o papel social de um sujeito do que sua profissão, sua forma de atuar por meio desta. O trabalho se funde com a própria substância da vida do professor memorialista. Também podemos ver que é um desafio enorme para o professor que busca a capacitação, pois, ele sofre

perseguições pelos próprios dirigentes responsáveis pelo ensino, que desejam que permaneça a conjuntura social privilegiando uma minoria que se encontram nos cargos administrativos.

Se para muitos é impossível ser feliz sendo professor diante deste verdadeiro descaso, para outros, vivenciar a prática de ensino é mera ação pela sobrevivência já que não há estímulos concretos para avançar na profissão e oferecer um trabalho de excelência. Vejamos em (7) o desabafo na narrativa II.

(7)

Hoje, sou um profissional do ensino de inglês com alguns anos de experiência em sala de aula. A minha atuação profissional abrange dois vínculos e carga horária dupla, atuando do ensino fundamental ao ensino médio. A minha paixão por inglês não desapareceu, mas confesso que diante das condições de trabalho me encontro bastante constrangido. Minha motivação própria não é alimentada por estímulos externos e as políticas governamentais não me fazem acreditar em um futuro promissor na minha profissão. Mantenho a minha responsabilidade de realizar o melhor que eu puder porque este é meu ofício, mas não sou o professor mais feliz do mundo porque na minha área de atuação tenho mais motivos para reclamar do que para elogiar.

Como podemos ver mesmo sendo consciente do compromisso social e da nossa importância para a transformação de uma sociedade mais justa, os problemas que nos deparamos nos desestimulam a lecionar. Assim, o que nos deixa profundamente perplexos é a omissão ofertada pela sociedade diante deste contexto que predomina na realidade da educação nacional.

Nesse sentido, todos nós, como *cidadãos*, ou seja, pertencentes à cidade, deveríamos ter o direito (e o dever!) de participar do jogo político, tomando conhecimento dele (não permanecendo alienados), vigiando para não haver abuso do poder e buscando formas de interferir nas decisões. Em outras palavras, os cidadãos também tem poder e devem aprender a exercê-lo. (ARANHA 1996, p.29, itálico no original).

Com base no exposto, todos nós temos o poder de transformar a sociedade, basta nos organizarmos e lutarmos para isso. No entanto, o professor muita das vezes se sente sozinho e frágil quando tenta propiciar para o aluno que ele adquira uma posição crítica diante dos acontecimentos que ocorrem no meio social. Essa demora em desenvolver no aluno o senso crítico é um processo frustrante para o educador. Daí, nasce o desinteresse de muitos profissionais da educação que passam a não acreditar em mudanças significativas na sua

profissão e não encontram razões plausíveis que justifiquem a sua iniciativa individual de lutar por avanços quanto a sua formação.

Como está posta na narrativa de vida, podemos afirmar que não bastassem as políticas contraditórias que têm sido adotadas visando combater as mazelas que atingem os educadores, ainda persiste o acúmulo de carga horária que é comum entre os professores da educação básica. A sobrevivência na educação se dá para muitos a partir da execução da dupla jornada de trabalho, que é algo que interfere negativamente na ação educacional e fragiliza o sonho de progressos na profissão.

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação de seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade. (LIBÂNEO 1994, p.47).

Esse aspecto, que quase sempre é ignorado, revela a impossibilidade de satisfação de inúmeros professores quanto ao desempenho na área de trabalho. Não há dúvidas de que somente o pagamento de um salário mais justo aos professores jamais resolverá os diversos problemas que abrangem a educação, mas sem isso qualquer iniciativa torna-se incapaz de resolvê-los. O incentivo salarial é básico para quem quer desempenhar um trabalho educacional mais eficaz, e sem isso pouquíssimos educadores se atrevem a fazer cursos de capacitação, reciclagem ou mesmo mestrados ou doutorados, por entenderem que diante da desvalorização que vivenciam o que já conhecem já é o bastante para atender os propósitos educacionais ofertados pelo serviço público.

Contudo, devemos reconhecer que diante de tantas dificuldades o professor não se cansa de sonhar com uma sociedade mais justa, e deseja manter firme na sua função de agente de transformação social. Vejamos em (8) na narrativa de vida I.

(8)

Penso que para que ocorra transformação na conjuntura dessa sociedade que privilegia uma minoria elitista que não quer perder esse *status*, se faz necessário que o professor busque conhecimento. Ele deve perceber o contexto social o qual

está inserido e propor mudanças nas escolas em que trabalha, com o intuito de exercer cidadania e formar cidadãos com senso crítico.

Diante de tantas dificuldades o professor tem que manter sua postura de agente transformador da sociedade e buscar desenvolver ações para que o Brasil tenha um futuro melhor. “O trabalho alienado não dignifica, mas degrada o homem, porque, além de retirar dele o fruto de sua produção, reduz suas possibilidades de crescimento”. (ARANHA 1996, p. 32). Dessa forma, no discurso do memorista o professor jamais deve perder o seu senso crítico e trabalhar de forma submissa, seguindo exatamente o desejo daqueles que não se preocupam com a qualidade da educação, ao contrário, ele tem que executar com determinação a sua função de agente transformador para uma sociedade mais justa.

### **Considerações finais**

Para Bosi (2007, p. 481) “A memória do trabalho é o sentido, é a justificção de toda uma biografia”. Esse pensamento é seguido pelas narrativas de vida dos professores que por meio da memória buscam o sentido de sua identidade profissional e atuação. Em seus relatos percebemos que o descaso quanto à realidade dos professores, no contexto nacional, parece ser uma iniciativa sistematizada pelos governos brasileiros, através dos tempos, tendo em vista a manutenção de um modelo de dominação política que sobrevive a partir da fragilidade da educação ofertada ao povo. Assim, o pouco interesse de muitos governantes em resolver definitivamente esse problema só aparece nos discursos políticos durante as campanhas eleitorais, mas ao assumirem os cargos públicos que almejam prevalecem apenas as boas intenções para um futuro que não chega.

Portanto, a desvalorização do professor está inserida no ideário popular e é vista como algo trivial que ninguém questiona a não ser um número reduzido de educadores que se quer tem o apoio da maioria da sua própria classe. Nesse sentido, a luta por educação não é unanimidade popular e a crise do dia a dia enfrentada pelos professores se quer chama a atenção de todos os agentes educacionais, muito menos dos governos ou da própria população. Com base no

exposto, podemos dizer que a política educacional brasileira não valoriza os docentes, proporcionando baixo salário e não oferece condições dignas de trabalho na escola. Esses fatores comprometem a formação dos professores da educação básica que por se sentirem subjugados quase sempre se acomodam trazendo como consequência os maus resultados da educação nacional diante do contexto mundial.

Então, ficou evidente nos relatos dos memoristas o discurso político de insatisfação e revolta com as condições em que se encontra a educação brasileira, como também o desejo dos professores para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras.

## Referências

- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 9 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro 2006.
- LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394, de 20.12.96. (1996).
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

	<p>Governo do Estado do Rio Grande do Norte          Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos - SECD          Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN          PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR          Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia” - CAMEAM          Curso: Letras/Habilitação em língua espanhola e respectivas literaturas</p>
---	--

## NARRATIVA DE VIDA I: A DIFÍCIL MISSÃO DE SER PROFESSOR

Quando iniciei o 6º ano eu estava bastante ansioso, pois iria estudar uma língua estrangeira. Na primeira aula de inglês me encantei com a possibilidade de me apresentar em outra língua. Então, o professor mostrou a estrutura do verbo *to be* que era necessário entender para ser utilizado na apresentação. Aquela foi uma aula bem descontraída e motivadora.

Na aula seguinte o professor revisou o verbo *to be* e passou um exercício. Posteriormente, no bimestre inteiro não se fazia outra coisa a não ser treinar o referido verbo no presente do indicativo nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Logo, veio a avaliação e eu me preocupei bastante porque não sabia como estudar a língua inglesa. Então, li, reescrevi e tentei decorar todas as palavras que o professor havia passado no bimestre.

A prova era composta de quatro questões. Na primeira, oito palavras para associar inglês e português. A segunda questão era para completar com *am*, *is* ou *are*, ou seja, o verbo *to be* conjugado no presente do indicativo. A terceira tratava de passar para a forma negativa. Por fim, a quarta questão era traduzir quatro frases para o português, em que o foco era o verbo estudado no bimestre.

Completei a prova, revisei duas vezes e entreguei. Achei fácil demais por isso esperava um dez. E, eu só não consegui porque o professor rabiscou de vermelho colocando o pingo do *i* em “*is*” alegando que eu tinha escrito muito aberto e, portanto, se parecia com um “*e*”. Ele argumentou que nenhum aluno jamais tem condição de tirar a nota máxima em inglês.

De fato, o professor permaneceu o mesmo do 6º ano do ensino fundamental até o 1º ano do Curso de Magistério. O modelo de prova não mudou muito, conseqüentemente, não avançamos quase nada além do verbo *to be* no presente do indicativo. Os alunos riam do professor, que nunca reprovava ninguém, mas também, que nunca dava nota máxima. Era constrangedora a situação, aquele profissional havia estagnado no tempo e perdeu o respeito dos alunos no que diz respeito ao domínio de conteúdo e em despertar a motivação de aprender a língua inglesa. Ele usava um caderninho pequeno, bem antigo, de vários anos de onde escrevia os mesmos diálogos, conteúdos gramaticais e exercícios, sem fazer distinção de série. No 2º e 3º ano eu não estudei inglês, porque não era mais componente curricular do curso de Magistério.

Fiquei angustiado com aquela situação com a disciplina de língua inglesa. Então, fiz vestibular para Letras e fui aprovado. Na minha primeira avaliação de inglês do curso, eu consegui tirar nota 100. Constatei que era possível tirar nota máxima nessa disciplina. O problema estava mesmo no meu ex-professor de

inglês da educação básica. Ele precisava rever seu método de ensino. Hoje me recordo dele como um exemplo de profissional que não se deve seguir, pois na minha árdua profissão não deverei cometer os mesmos erros dele. Atualmente, na condição de professor de língua inglesa sempre estou em busca da capacitação e procuro sempre realizar uma autoavaliação de minha prática pedagógica.

No ano de 2007, recebi a proposta de lecionar língua espanhola, porque em 2006 o governo aprovou a Lei Federal nº 11.161 conhecida como a lei do espanhol que obriga o ensino desse componente curricular nas escolas públicas do ensino médio. Eu nunca tinha estudado espanhol, porém, aceitei o desafio porque adoro aprender língua estrangeira.

Nesse contexto, logo me escrevi no Instituto Universal Brasileiro e fiz o Curso de Espanhol Básico com o total de 340 horas/aulas. Posteriormente, participei de uma capacitação em espanhol promovida pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Norte e realizada através da Universidade Potiguar – UNP que ocorreu de julho a outubro de 2007, com carga horária de 120 horas/aulas.

Em 2009 participei na condição de aluno do Curso de Extensão Espanhol para Vestibular. E, em 2010 do Curso de Extensão Fundamentos da Língua Espanhola. Ambos com uma carga horária de 60 horas/aulas que foi promovido pelo Núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas – NELL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Ainda em 2010, me inscrevi no projeto Olá Turista e participei do curso a distância de introdução ao espanhol ofertado pela *Englishtown*. Ademais, nesse mesmo ano participei do Curso de Atualização para Professores de Espanhol com carga horária de 40 horas/aulas, promovido pela embaixada da Espanha no Brasil e, em 2011, o mesmo curso foi ofertado, ocasião em que participei novamente.

É interessante mencionar que todos esses cursos foram de grande relevância para auxiliar minha prática pedagógica como professor de língua espanhola. Atualmente, estou cursando uma graduação em língua espanhola promovida pela UERN que faz parte do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. O curso é fundamental para nossa formação porque auxilia o nosso crescimento profissional, como docentes que lecionamos esse componente curricular. Contudo, estamos com dificuldades na organização do tempo para o desenvolvimento das atividades para casa, uma vez que somos sobrecarregados devido nosso trabalho, principalmente quem possui vínculo empregatício de 60 horas.

Desse modo, devemos ter em mente que educar é pensar na capacidade de transformação do ser humano. O medo é imobilizador, por isso, devemos enfrentar os desafios que tentam impedir o nosso crescimento intelectual e profissional. Assim, com o compromisso social e honrando o juramento de um professor, me preocupa muito a prática pedagógica e defendo que devemos exercer também a função de um pesquisador.

Com esse pensamento, fiz o Curso de Especialização em Linguística Aplicada, no qual realizei uma pesquisa sobre os gêneros do discurso no livro didático de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, fiz o Curso de Especialização em Língua Inglesa, ocasião em que pesquisei sobre o ensino de gramática no livro didático de língua inglesa do ensino médio. Nesse último curso, gostei bastante porque a escrita da monografia foi em língua inglesa.

No ano de 2009 com o desejo de continuar como professor pesquisador, ingressei no curso de Mestrado Acadêmico em Letras pela UERN. A partir daí, percebi a falta de respeito e o descaso da política brasileira para a Educação Básica, seja na esfera municipal ou estadual. No Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal no município onde estava trabalhando consta a lei nº 668/2009 no capítulo VII que trata do afastamento para aperfeiçoamento profissional e no artigo 22 é concedido o direito do afastamento remunerado para frequentar cursos de pós-graduação. No entanto, quando tentei gozar desse direito, não me foi concedido.

Com muitas discussões e tentativas de gozar desse direito, depois de dois meses de salário retido consegui um padrinho político que assegurou minha licença durante os dois anos do curso. Infelizmente, lamento a morte desse padrinho que faleceu depois de poucos dias que defendi minha dissertação. Já a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte não me concedeu o direito do afastamento, com o empecilho de que implicaria em colocar um substituto. Ora, é evidente que necessitaria, uma vez que estou na sala de aula. O que é mais irritante é a cobrança de qualificação profissional que as técnicas do Diretório Regional de Educação – DIREDE fazem quando visitam as escolas e culpa o professor pelos problemas que ocorrem na educação.

É imundo, frustrante, imoral e revoltante que para o professor que está em sala de aula e busca qualificação não consegue gozar de seu direito assegurado em lei com a alegação de que não há substituto, uma vez que na escola em que eu trabalhava havia professores cedido ao município sem contrapartida ao Estado, professores em vaga fantasma na educação para surdo-mudo e professores lotados irregularmente na sala de vídeo e laboratório de informática. O curioso é que o mesmo artigo que alegava o não consentimento da licença porque implicava em substituição imediata, não impediu a minha transferência da escola.

Apesar das dificuldades eu concluí o curso, e qual não foi a minha indignação quando voltei para assumir o meu trabalho no município em que sou funcionário. Pois, fiquei batendo de porta em porta das escolas municipais, mas ninguém quis o primeiro professor mestre. Nesse caso, fui até a escola onde eu estava lotado e determinei que a partir daquele momento eu estaria a disposição da escola. Na semana seguinte arrumaram minhas aulas.

Isso prova que os dirigentes em cargos que comandam a educação não se preocupam com o desenvolvimento social do educando e com o progresso. Eles zelam para manter o discurso de muitos professores submissos e sem senso-crítico que dizem que para ensinar os nossos alunos já sabem demais. Essa fragilidade do educador é perceptível nos posicionamentos quando se tenta reivindicar direitos por meio dos movimentos grevistas. A maioria deles não consegue perceber a importância da luta sindical para conquistar aquilo que já está determinado por lei. Portanto, nós não conseguimos gozar desse direito devido a incompetência daqueles parasitas que estão se beneficiando de cargos públicos de privilégio que poderiam trazer contribuição no setor educacional, mas impedem a qualidade da educação.

Penso que para que ocorra transformação na conjuntura dessa sociedade que privilegia uma minoria elitista que não quer perder esse *status*, se faz necessário que o professor busque conhecimento. Ele deve perceber o contexto social o qual está inserido e propor mudanças nas escolas em que trabalha, com o intuito de exercer cidadania e formar cidadãos com senso crítico.

	<p>Governo do Estado do Rio Grande do Norte          Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos          - SECD          Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN          PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA          EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR          Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia” - CAMEAM          Curso: Letras/Habilitação em língua espanhola e respectivas          literaturas</p>
---	---

## **NARRATIVA DE VIDA II: LÍNGUA INGLESA: UM SONHO QUE SE TORNOU REALIDADE**

Por volta dos meus oito anos de idade entrei em contato com a língua inglesa através de umas revistas em quadrinhos cujos diálogos eram nesse idioma. Claro que eu não sabia o que estava escrito, mas ao olhar aquelas frases emergiu de mim o desejo intenso de decifrá-las. Eram velhinhas, pequenas e poucas, uma três se bem me lembro e pareciam estarem guardadas há décadas entre outros papéis antigos de uma bolsa vermelha cuja proprietária era a minha madrinha.

Naquela época eu vivenciei a bela experiência de quem começava a ler em língua materna. Com o estímulo natural da descoberta de um novo potencial, para me tornou-se rotina ficar horas lendo pequenos textos dos livros didáticos que eu dispunha, buscando entender as estórias ao mesmo tempo em que as lia para quem encontrasse e quisesse ouvi-las. Por um lado eu me descobria com um leitor apaixonado e, por outro me via dominado pela tentação de querer ler em outra língua, mesmo que dela ainda nada soubesse.

O tempo foi passando e as revistinhas foram guardadas. Depois de alguns anos era como se elas já não mais existissem. Entretanto, por consequência da minha evolução educacional, a língua inglesa ressurgiu na minha frente em forma de disciplina escolar no ensino fundamental. A minha primeira aula de inglês foi alvo de uma expectativa enorme. Tanta curiosidade se justificava pelo desejo que em mim predominava na busca de aprender a ler as frases das revistas mencionadas.

Então a minha primeira professora de inglês, uma mulher organizada, serena, cautelosa e experiente foi a primeira incentivadora. Graças a sua atuação me apaixonei por inglês e fiz dessa paixão uma meta de futuro. Ao entrar no ensino médio, com a mudança de professor de inglês, passei por certo desestímulo. Passei a me dedicar menos porque me sentia refém de tantas normas gramaticais que eram enfatizadas, as quais inibiam a minha vontade de me expressar nesse idioma. A minha paixão estava em risco por uma questão de não identificação com a perspectiva de ensino que me era ofertada. Assim, terminei essa etapa de minha formação um tanto confuso sobre o que antes eu tinha certeza: queria aprender inglês.

Mas era a hora do vestibular, hora de decidir que curso universitário fazer, e, para realizar um sonho quase adormecido decidi pela graduação em inglês. Passei no meu primeiro vestibular para letras, e entrei na faculdade determinado a aprender a falar inglês. Então a minha paixão renasceu e se fortificou pela metodologia dinâmica dos professores: aulas interativas e baseadas na

abordagem comunicativa. Com pouco tempo, eu já saía pelos corredores da universidade procurando com quem me comunicar em inglês.

Meus professores passaram a me apelidar de “Papagaio do *Campus*” porque eu ficava o tempo todo falando inglês. Quem se comunicava comigo era movido a ouvir ou dizer algo em inglês. Isso poderia ser tanto na universidade como em outros lugares fora dela. Diria que meus olhos brilhavam quando percebia que estava diante de uma pessoa que poderia interagir comigo em inglês.

Com tanta motivação pessoal, passei a receber incentivos de brilhantes professores da minha graduação. Segundo eles, eu deveria investir numa especialização para que posteriormente participasse da seleção para professores da universidade, uma vez que a minha habilidade de comunicação me daria esta credencial.

Por força de tanto incentivo, antes de terminar a graduação fui indicado para ensinar inglês em uma escola particular, onde eu lecionei inglês no ensino médio por cinco meses. Mas, por ter passado em um concurso municipal decidi sair daquela respeitável instituição.

Dois anos depois que concluí a graduação fiz uma especialização em ELT (*English Language Teaching*) cuja monografia a elaborei toda em inglês com o tema *Teachers and students beliefs on Reading*. Foi uma das etapas mais significativas de minha formação a qual me ajudou a conquistar avanços extraordinários quanto à assimilação da língua inglesa a partir da leitura e da escrita.

Hoje, sou um profissional do ensino de inglês com alguns anos de experiência em sala de aula. A minha atuação profissional abrange dois vínculos e carga horária dupla, atuando do ensino fundamental ao ensino médio. A minha paixão por inglês não desapareceu, mas confesso que diante das condições de trabalho me encontro bastante constrangido. Minha motivação própria não é alimentada por estímulos externos e as políticas governamentais não me fazem acreditar em um futuro promissor na minha profissão. Mantenho a minha responsabilidade de realizar o melhor que eu puder porque este é meu ofício, mas não sou o professor mais feliz do mundo porque na minha área de atuação tenho mais motivos para reclamar do que para elogiar.

Entrevista

COM o Dr. Rildo Cosson.

POR Begma Tavares Barbosa\*

begma@acessa.com

\* Dra. em Letras pela PUC/RJ e professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

Rildo Cosson – Mestre em Teoria da Literatura, doutor em Letras com pós-doutorado em educação – vem oferecendo contribuições valiosas aos professores com suas pesquisas sobre a Literatura na escola. Nesta entrevista, recuperamos algumas dessas contribuições retomando dois de seus livros: “Letramento Literário: teoria e Prática” e o mais recente “Círculos de Leitura e Letramento Literário”. O professor Cosson nos fala também sobre outros temas relevantes da educação e sobre um tipo de “letramento” ainda pouco discutido entre nós, apesar de sua relevância: o “letramento político”.

**RPL: Penso que uma das grandes contribuições do seu livro “Letramento Literário: teoria e prática” é a problematização de algumas crenças, como a de que “na escola não se deve estudar literatura, apenas ler literatura.” A esse respeito, há uma afirmação provocadora que gostaríamos que comentasse: “Apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.”**

Acontece que muitos professores que amam a literatura ficam desesperançados frente às dificuldades impostas pela escola ao letramento literário. Sem vislumbrarem uma forma de enfrentar essas dificuldades, pensam que se, pelo menos, levarem os alunos a ler obras literárias já terão cumprido sua missão. Essa atitude minimalista, porém, termina por levar o ensino da literatura ao descrédito porque com ela se está renunciando à própria razão de ser da escola e, por extensão, ao letramento literário enquanto um processo de aprendizagem. Além disso, “apenas ler” é uma ilusão, pois ninguém nasce leitor e se leio dessa ou de outra maneira é porque aprendi a ler dessa ou de outra maneira. Ao

defender a "simples" leitura, defende-se, na verdade, uma maneira tradicional de ler ou, pior que isso, nega-se aos alunos o ensino da leitura literária, deixando-os sem orientação em relação aos protocolos e mecanismos da literatura, o que pode levar ao abandono da leitura literária por ser considerada como uma atividade de elite ou inacessível, ou seja, justamente o oposto do que se pretendia obter com a proposta inicial. Dessa maneira, em lugar de uma suposta leitura deleite que o apenas ler subscreve, tem-se é um leitor sem competência para ler porque simplesmente não lhe foi dada a oportunidade de aprender a ler literariamente os textos que lhe são apresentados.

**RPL: No Ensino Médio, o "ensino de literatura" define-se, principalmente, como ensino de História da Literatura e abrange, essencialmente, a leitura do cânone literário. Embora se possam reconhecer avanços nos livros didáticos relativos às atividades de mediação na leitura literária, a grande maioria dos manuais reafirma esse modelo. Que alternativas se poderiam apresentar a ele?**

Na verdade, temos aqui duas questões. A primeira é a falência do livro didático enquanto instrumento de ensino. Em nossos dias, o livro didático deixou de ser a "muleta" que se criticava anteriormente e passou a ser simplesmente um empecilho para um ensino de qualidade e isso não apenas na área da literatura ou língua portuguesa. A ideia de um livro que funcionasse como uma antologia textual, guia curricular e caderno de atividades pertence ao passado. O acesso à miríade de textos da internet e as muitas formas de expressão do conhecimento possíveis na escola tornou o livro didático um objeto obsoleto que só permanece na sala de aula por conta da inércia do sistema e dos interesses envolvidos nas compras vultosas do governo. A segunda questão, mais delicada, envolve a formação do docente e a compreensão do que seja a literatura. Nossa formação em Letras ainda é bastante tradicional e nosso professor tem dificuldade de lidar com outros suportes da literatura que não o livro. Com isso, estreitam-se os limites do literário e as alternativas de um ensino que tome a literatura como uma forma de expressão cultural única em sua relação com a linguagem. O que resta é uma visão sacralizada e sacralizadora do cânone cada vez mais distante

dos alunos e até mesmo do professor. Como enfrentar essas duas questões? Promovendo uma formação mais ampla do professor de literatura e tendo maior clareza do campo literário e do objetivo do letramento literário na escola.

**RPL: Se estamos avançando nas discussões do currículo do Ensino Fundamental, o mesmo não se pode dizer do Ensino Médio. Um dos desafios da educação brasileira, a meu ver, é a construção de uma boa escola para a juventude. Que contribuições a literatura pode oferecer à formação do jovem?**

Acredito que o papel da literatura na vida dos jovens é igual ao dos adultos e das crianças, ou seja, de todos nós: experienciar a liberdade de um mundo de palavras ao mesmo tempo que nos oferece palavras para dizer o mundo e a nós mesmos. Em particular, a literatura pode oferecer ao jovem um mundo de possibilidades de ser e até mesmo a invenção de novas e outras possibilidades de viver. A literatura, nesse sentido, oferece ao jovem um horizonte mais largo de "bildung", um horizonte que, obviamente, também existe fora do campo literário, mas que no caso da literatura demanda uma relação mais intensa com a palavra e, por essa razão, com mais impacto no seu desenvolvimento intelectual que, de uma forma ou de outra, depende da palavra para se efetivar.

**RPL: Além de discutir o "letramento literário", o sr. vem discutindo também o "letramento político". A que a expressão faz referência? Qual é o papel da escola na promoção desse tipo de letramento? Como fazê-lo?**

A expressão é mais conhecida no mundo anglofônico, sobretudo a partir dos anos 90, quando o chamado Relatório Crick estabeleceu o letramento político como uma das três vertentes da educação política naquele país, inclusive com a criação de uma disciplina que se faz presente em todo o ensino básico. De um modo bem amplo, o letramento político remete à aprendizagem cultural da política, à competência que todo cidadão precisa ter para ser cidadão, tanto em sua relação com o estado quanto em relação à comunidade em que vive. Em

nosso caso, o letramento político é essencial porque precisamos promover e fortalecer nossas instituições políticas e as práticas democráticas em uma sociedade que tem uma história de autoritarismo, práticas patrimonialistas, clientelismo e tudo o mais que leva a maioria dos cidadãos a ver a política como algo apartado de suas vidas e a democracia como um mero ritual a ser cumprido a cada par de anos. Nesse sentido, o letramento político é responsabilidade de todos: os cidadãos e as instituições. Em especial, cabe à escola o ensino sistemático da democracia não apenas e simplesmente como uma forma de governo, mas sim e, sobretudo, como uma forma de organização social que tem como eixos a liberdade e a igualdade de todos com todos. Esse ensino, naturalmente, não pode ser livresco, no sentido de um saber meramente conceitual e abstrato. Ao contrário, precisa ser - e só tem sentido se for - uma prática refletida.

**RPL: Seu mais novo livro – “Círculos de leitura e letramento literário” - registra experiências com a literatura. Poderia falar um pouco da organização de círculos de leitura e de comunidades de leitores na escola? Além dessas experiências com a literatura, que outras o sr. nos apresentaria como práticas promissoras para formar leitores literários?**

O livro Círculos de Leitura apresenta parte de uma pesquisa mais ampla que fiz sobre leitura coletiva. A questão básica dessa pesquisa era: o que acontece quando lemos juntos um mesmo texto? A resposta desejada era que quando lemos juntos compartilhamos o entendimento daquele texto e também de protocolos de leitura, participamos de e construímos uma comunidade de leitores. A investigação, que teve um campo bem mais amplo do que a escola, consistiu em verificar como diversos grupos de leitores organizavam e praticavam suas leituras coletivas, como constituíam suas comunidades. Descobrimos que a prática de leitura mais comum desses grupos é justamente o círculo de leitura, que assume denominações e funcionamento diferentes, conforme os membros e os objetivos de cada comunidade de leitores. Idealmente, a escola deveria se constituir em uma comunidade de leitores, como são exemplos os programas de leitura que envolvem toda a escola, mas isso

nem sempre acontece. As causas da falência da escola enquanto comunidade de leitores vão desde a ausência de bibliotecas até a estranha concepção de que leitores devem ser apenas os alunos, nunca os professores e os demais membros da comunidade escolar. Em algumas escolas, as salas de aula se transformam em comunidades de leitores graças ao empenho de um ou dois professores que compreendem que a formação do leitor não pode ser reduzida a tarefas pontuais de leitura. Mas esses professores nem sempre recebem apoio, seja administrativo, seja pedagógico, sobre como proceder para tornar a sala de aula em uma comunidade de leitores permanentemente. É por isso que escrevemos o livro, buscando sistematizar uma série de práticas de leituras, tendo a organização e funcionamento dos círculos de leitura como uma atividade central, mostrando como elas conduzem ao letramento literário e à formação de comunidades de leitores.

**RPL: O que o sr. diria aos professores que, amantes da literatura, atuam na formação de apreciadores dessa arte? Como enfrentar a resistência de leitores "iniciantes", resistência que decorre, em muitos casos, da dificuldade de compreender o texto literário e suas estratégias?**

Em primeiro lugar, precisamos ter claro que as dificuldades de leitura decorrem mais do capital cultural do leitor, da sua competência de leitura, das estratégias que ele usa para ler o texto do que o suposto hermetismo dos textos. Com isso, não estou dizendo que não há textos complexos ou de difícil compreensão, mas sim que devemos, enquanto professores de literatura, mudar o foco tradicional do ensino centrado no texto para o ensino centrado no leitor, na formação do leitor literário. Essa mudança de foco nos permite compreender melhor em que consiste essa "resistência" e buscar maneiras mais eficazes de enfrentá-la. Em segundo lugar, as dificuldades de leitura são, em muitos casos, consequências de um ensino fragmentado e sem objetivos claros, um ensino "impressionista" para lembrar da crítica feita com base em critérios pessoais de erudição e bom gosto. Cabe, portanto, ao professor promover um ensino sistemático e sistematizado da literatura com o fim primeiro de formar o leitor literário.

Fale para o professor

## Tecnologias e linguagens

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica.

Usamos quadro, giz, rádio e televisão, isto é, palavra, imagem e som, há tempos. Em vários casos, buscamos potenciar algo ou ajustar melhor as formas de apresentação possíveis para determinados temas ou assuntos. Em aulas de Biologia, por exemplo, pode ser bem mais eficaz *mostrar* alguns processos do que apenas narrá-los. A visualização é um elemento importante para a compreensão de certos temas, como ocorre a ciclos de vida ou a processos celulares que jamais poderiam ser observados a olho nu, o que também pode ser aplicado a aulas de Geografia ou a questões de História ou Física. Filmes podem ajudar nessa tarefa, tanto quanto produções estilizadas que outras tecnologias podem oferecer. É o caso dos programas editores de imagens ou de textos que rodam nos computadores.

Carla Coscarelli, em sua tese de doutoramento, em 1999, já mostrava diferenças de recepção de textos quando havia apenas palavra ou uma associação entre palavra-e-imagem. Embora não se fundamentasse em teorias da multimodalidade como as conhecemos hoje, era, efetivamente, disso o que a autora, pesquisadora da UFMG, tratava, nos anos 1990. Ela mostrava, afinal, como as imagens podiam potenciar a leitura (e a produção de sentidos) de certos textos. Aplica-se ao caso de sua tese a ideia de que certos textos funcionam

melhor na integração entre linguagens e semioses, isto é, quando o leitor pode produzir sentidos com base em uma leitura multimodal, se for o caso adequado.

Gunther Kress, autor conhecido no Brasil principalmente por seus estudos sobre novos letramentos e multimodalidade, formula bem a questão que, para mim, envolve a seleção de tecnologias na educação: “A atual paisagem comunicacional pode ser caracterizada pela metáfora de sairmos do *dizer o mundo* para o *mostrar o mundo*” (KRESS, 2003, p. 140, tradução minha). Para fazer um deslocamento como esse, é necessário estar engajado nas discussões e nas aplicações de tecnologias que possam ampliar a gama de possibilidades do ensinar e do aprender, o que não invalida nem reduz, penso, formas anteriores de atuação. É fundamental lembrar, também, para complementar a formulação do autor, que tanto o *dizer* quanto o *mostrar* o mundo demandam competências de leitura – do visto, do lido, do ouvido ou do mostrado.

Kress também afirma que “Novas formas de leitura, quando os textos *mostram o mundo* mais do que *dizem o mundo*, têm consequências para as relações entre produtores e reprodutores de sentido (escritores e leitores, produtores de imagens e *viewers*<sup>1</sup>)” (KRESS, 2003, p. 140. Tradução minha). Tais consequências estão, é claro, ligadas a novos modos de produção, apresentação e circulação dos textos – textos sendo entendidos em sentido amplo, muito mais do que apenas palavras.

### **Tecnologias e seleções de modalidades**

Em alguma medida, todo professor atua como editor. Se o editor é o profissional a quem cabe escolher entre textos, linguagens, modos de apresentação, etc., ao professor, em larga medida, cabem as mesmas coisas, no âmbito da escola ou da sala de aula.

Com a chegada do computador e seus programas, assim como da web e suas aplicações, a “paisagem comunicacional” de que fazemos parte, como produtores de sentido, tanto lendo quanto escrevendo, ampliou-se de tal maneira que as demandas de nossas competências de editores tornaram-se mais

---

<sup>1</sup> *Viewers* poderiam ser entendidos como os leitores de imagens. A palavra em português é difícil de encontrar... *vedores*? *Visores* já tem outro sentido. Mas são os leitores de imagens.

complexas. O que escolher? Para quais objetivos? Com que linguagens? Com que ferramentas? Mas como empregar tais ferramentas? Que potencial elas têm para o objetivo que temos? Mas é absolutamente necessário ter claro um objetivo que não seja, somente, usar a tecnologia apenas por usá-la.

Essas são perguntas absolutamente necessárias, a meu ver, para nosso deslocamento responsável e pertinente pelas possibilidades atuais de uso de tecnologias na educação. Não basta recorrer a um vídeo no YouTube, ao Flash<sup>2</sup>, ao Prezi<sup>3</sup> ou a qualquer outra ferramenta se ela não potencia algo que poderia ser feito de qualquer outra maneira, isto é, se pensarmos na *pertinência* como um elemento a ser avaliado.

Assumindo um ponto de vista evidentemente fundamentado na teoria da multimodalidade, que prega, justamente, a ideia de que as linguagens se integram para a construção dos sentidos, de várias formas, inclusive de maneiras balanceadas conforme o caso, seria no mínimo incoerente tratar a tradicional aula expositiva como um problema, na atualidade. Falar e conversar sempre foram e sempre serão um modo eficaz e importante de ensinar e aprender. A fala é uma modalidade de linguagem, tão antiga quanto o gesto ou a expressão corporal, como deveria ser óbvio, mas, em todo caso, está explicitado em teorias como a da multimodalidade. Dionísio (2005) já vinha explorando essa relação, na fala.

Em muitos casos, no entanto, parece haver o equívoco, em alguns discursos tecnologicizantes em excesso<sup>4</sup>, de (a) não tratar as modalidades da fala como tais e (b) estabelecer uma relação competitiva e excludente entre a fala ou a apresentação oral e outros modos de empregar linguagens e tecnologias. O equívoco disso é tratar umas modalidades como melhores do que as outras, enquanto o que deveria ser compreendido é a interação entre todas elas, numa "paisagem comunicacional" contemporânea bem mais complexa e intrincada do que a de séculos atrás.

---

<sup>2</sup> Programa editor de imagens em movimento.

<sup>3</sup> Programa editor de apresentações.

<sup>4</sup> Mas este é o discurso hegemônico, hoje, tanto nas políticas de educação que dizem respeito à compra e ao uso de tecnologias quanto na produção acadêmica.

## Tecnologias e aulas

Aulas expositivas podem ser eficazes e pertinentes para muitos temas e situações. Associadas a elas, já vínhamos, há séculos, desenhando, escrevendo em lousas, levando estudantes para visitas ou empregando música e imagem, em livros e discos. A aula multimídia não é novidade, absolutamente.

Em vários casos, no entanto, tecnologias mais recentes, especialmente as de natureza digital, podem ser empregadas para funções próximas das que já conhecíamos – um vídeo do YouTube é, ainda, um vídeo – ou para situações em que ainda não era possível fazer algo mais pertinente, como, por exemplo, acompanhar o processo de produção de um texto remotamente, via editor em nuvem (caso do Google Docs)<sup>5</sup>. Penso ainda em manipulações que não alcançávamos, como, por exemplo, a edição de imagens, o remix, algo que, hoje, depende apenas da captura delas e de programas como o PaintBrush, para citar um que seja simples e esteja em muitas máquinas. Para citar algo mais sofisticado, vale mencionar a edição de imagens no Photoshop ou a diagramação de textos no InDesign, algo para que bastam certa curiosidade e dedicação à aprendizagem de um programa.

Uma aula em que se faz mais do mesmo, mas em que se emprega um computador, pode ser apenas uma aula em que se muda a ferramenta, mas não o paradigma. E nem toda aula precisa de alterações profundas. Ensinar a escrever satisfatoriamente é, já, ampliar o "poder semiótico" (KRESS, 2003) de uma pessoa, uma comunidade, uma população, de forma importante. O mesmo cabe para ensinar a ler e, ainda, de forma mais abrangente, o ensinar a produzir sentidos. Ensinar, portanto, a produzir textos na integração de linguagens é, ainda mais, ampliar o "poder semiótico", assim como, talvez o alcance, a cidadania, a expressão, a compreensão e a capacidade de aprender e de ensinar.

---

<sup>5</sup> Descrevi isso com detalhes em alguns trabalhos, como Ribeiro (2012) e em coautorias em Ribeiro e Coscarelli (2013) e Novais, Ribeiro e D'Andréa (2011).

## Tecnologias e professores

As tecnologias – digitais – estão à nossa disposição, seja por meio dos aparelhos que adquirimos (e seus softwares), seja por meio dos equipamentos que chegam até nós em nossos locais de trabalho ou onde atuamos como educadores, em quaisquer disciplinas. Ter acesso a esse aparato, no entanto, não garante, por si, a ampliação do alcance de nossas aulas, dos textos que selecionamos ou produzimos ou das competências ligadas à leitura de nossos estudantes.

O acesso facilitado às novas tecnologias, como ainda as chamamos, mesmo após mais de 20 anos, não nos garante a ampliação do "poder semiótico" de estudantes e de professores. Apesar de trabalhos que descrevem – e até defendem – a primazia dos jovens como usuários competentes de tecnologias, nem mesmo a eles é garantida a competência máxima no uso de ferramentas e na produção de sentidos que venham para somar ou melhorar nossas condições cidadãs e de produção de conhecimento.

É, ainda, papel da escola tratar desse empoderamento, especialmente nas linguagens (alfabéticas, imagéticas, matemáticas, etc.), atuando de forma responsável e pertinente, esforçando-se por não apenas transmitir ou traduzir discursos deslumbrados e milagrosos sobre tecnologias – como se a educação dependesse apenas do toque mágico delas –, mas, principalmente, ocupando-se de estudar e produzir modos de disponibilizar a expressão, em suas modalidades de produção e de circulação, a todos aqueles que querem, precisam e/ou podem fazê-lo.

Para isso, continua importante a agência do professor, entendido como cidadão que toma para si a tarefa de *contar, mostrar, expor, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar* e tantos outros verbos que, balanceados conforme a mistura de que se necessite, se integram na palavra *ensinar*. Mas ensinar de forma sistematizada, pensada e editada, sem, no entanto, omitir possibilidades dos estudantes.

*Aprender*, no entanto, não é tarefa só de quem faz matrícula, senta-se de costas para os colegas, dentro de uma sala sem livros, sem telas, sem comunicação com o exterior – como ainda querem muitas escolas, públicas ou

privadas. *Aprender* é extensivo a professores, pais e dirigentes, assim como *ensinar*, já que os ambientes do letramento vêm de fora da escola, tanto ou mais do que de dentro dela. Letramento é prática social, lembremo-nos. Isso inclui jovens e adultos, além da interação com linguagens, modalidades, semioses – o nome que tenham –, além da compreensão e da atuação sobre uma “paisagem comunicacional” que nos ocupa, diariamente, e que nos desafia a todos, queiramos ou não.

Hoje, graças a invenções tecnológicas de que nos apropriamos, menos ou mais, temos mais modos de expressão e de circulação de textos, informação e conhecimento do que em outras épocas. Não cabe mais discutir *se vamos usar*. O debate se nutre de questões sobre *como* e *quais* ferramentas ou linguagens empregar, para tais ou quais objetivos e funções. Na aula expositiva ou no uso de computadores, o importante é que os recursos nos sirvam para a ampliação da expressão e do “poder semiótico”, na expressão de Kress (2003), com vistas à nossa ação cidadã na escola, na comunidade, no mundo.

### **Faz sentido?**

Se todas as modalidades, nas linguagens, e todos os recursos tecnológicos são importantes e passíveis de serem selecionados e orquestrados com finalidade educativa, as questões (e os desafios) são: Faz sentido usar? Qual é o objetivo? Atende? Faz diferença? Apenas substitui outro recurso mais tradicional (mesmo que seja a fala) ou é capaz de potencializar minha forma de ensinar e os modos de aprender? Com esta escolha, faço algo que não poderia fazer de outro modo? O que quero, de fato, é ensinar e aprender ou apenas empregar um recurso moderno?

De fato, é fundamental testar, experimentar. Em grande parte, o aprendizado das ferramentas é autônomo, por tentativa e erro ou por meio de tutoriais que nem sempre são institucionais. Enquanto não vêm ou não funcionam os “cursos de capacitação”, deve bastar a curiosidade de usar um recurso e fazer as devidas “adaptações” do ensino de dado assunto, com este ou aquele recurso. Mas é necessário fazer sentido disso. Ler e escrever são a base para pensarmos todas as formas de expressão de que dispomos hoje.

## Referências

COSCARELLI, Carla Viana. *Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências*. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luiz A. (Org.); DIONISIO, Angela P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

NOVAIS, Ana Elisa; RIBEIRO, Ana Elisa; D'ANDRÉA, Carlos. Wiki: escrita colaborativa. *Presença Pedagógica*, v.17, n.101, p. 22-29, set./out. 2011.

Disponível em: <

[http://www.academia.edu/1924384/Wiki\\_escrita\\_colaborativa](http://www.academia.edu/1924384/Wiki_escrita_colaborativa)>. Acesso em: 10 maio 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Agentivity, collaborative writing and NTICs: a brief analysis of three cases of textual production in the text editor from Google Docs. In: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo E. K. (Orgs.). *New literacies, new agencies? A brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Nova York: Peter Lang, 2013. p. 105-125.

Ensaío

## 1 Introdução

Estudar a linguagem humana constitui, desde sempre, verdadeira fascinação, sendo ela, por isso mesmo, centro de interesse de vários ramos das ciências, seja da Filosofia, da Biologia, da Antropologia, da Etnologia, da Psicologia e de tantos outros. Daí a razão por que ela tem sido abordada sob inúmeros aspectos, desde os mais abstratos que a reduzem, algumas vezes, a verdadeiras expressões lógico-matemáticas, até as suas representações mais concretas, procurando situá-la no seu contexto de produção. Consta-se, pois, que há um longo caminho já percorrido e, o que é mais importante, com respostas às vezes definitivas sobre alguns dos “mistérios” que a envolvem. Sob muitos outros pontos de vista, porém, esse importante patrimônio cultural das sociedades requer ainda que sobre ele se debrucem filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, linguistas.

Não se pode prever até onde se pode chegar no esforço de compreender a linguagem humana. Sempre, porém, que se pretenda estudá-la, seja com que finalidade for, percorrer a História dos estudos já empreendidos constitui, no mínimo, significativa economia de esforço. Mas talvez o que é mais vantajoso seja assimilar a riquíssima experiência das reflexões que se têm somado ao longo de tantos séculos. Disso resultará, para o estudioso, importante abertura de horizontes de modo que possa se situar com mais segurança na pesquisa que pretender iniciar.

O presente trabalho constitui justamente um empreendimento dessa natureza: apresenta o resultado do estudo reflexivo sobre algumas das principais correntes linguísticas, desde a Antiguidade Clássica até o surgimento de novo paradigma que revolucionou os estudos da linguagem, propiciando a abordagem dialógica, a partir da qual se propuseram os recortes epistemológicos, que deram origem, entre outros, à *Sociolinguística*.

Na primeira parte, fez-se um levantamento do que se construiu sobre a linguagem no longo período compreendido entre os primórdios dos estudos linguísticos até a época moderna, quando a gramática comparada das línguas indo-europeias, abrindo extraordinário campo de pesquisas, propiciou o surgimento do gênio de Saussure, que propôs um novo paradigma para a compreensão da linguagem humana – o *Estruturalismo*.

Na segunda parte, o foco escolhido foi o *Funcionalismo*, justamente o contraponto da visão saussureana centrada na imanência da língua. Para os funcionalistas, ao contrário do que propõe o Estruturalismo, a participação do falante na construção do discurso é fundamental para o processo de gramaticalização, de modo que as estruturas linguísticas, centro da “*langue*”, que os estruturalistas elegem como único interesse, constituem o apoio, o ponto de partida, para o exercício da competência comunicativa, sendo, pois, necessário ir além, centrar-se na “*fala*”. Como se verá, o Funcionalismo tem muitos braços e, ainda que com raízes teóricas entre neogramáticos, é até hoje um filão importante das pesquisas linguísticas.

A terceira linha teórica selecionada para este trabalho foi a *Sociolinguística*, que também parte da fala, para se compreender alguns dos aspectos do multifacetado fenômeno da linguagem. Seriam muitas as razões dessa última escolha, sendo a principal, no entanto, a repercussão direta das reflexões a que ela conduz no trabalho escolar com a língua materna. Esta tem sido uma das grandes preocupações de sociolinguistas contemporâneos.

Cita-se, por exemplo, o recente trabalho de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), oferecendo aos cursos de formação de professores sua obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de sala de aula*, em que a autora propõe, como sugere o título, a prática da reflexão sociolinguística a partir dos usos reais da língua dos próprios alunos e professores. Acredita-se que, formando professores capazes de compreender a natureza da linguagem, prepara-se uma sociedade do futuro em que o preconceito linguístico não mais afastará da escola os que, ao ali chegarem, ainda desconheçam as variedades cultas da língua portuguesa<sup>1</sup>. Mais que isso, se poderá viver numa sociedade

---

<sup>1</sup> É necessário fazer aqui a distinção entre língua padrão, a que é regulada pela chamada “norma padrão”- “[...]uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir

em que, pelo menos sob o ponto de vista do uso da linguagem, o acesso à justiça e aos bens culturais seja possível a todos. Isso porque nunca se pode prever até onde vai a influência de um professor, mas, com certeza, toda a humanidade acaba sentindo os efeitos de sua ação...

Não é preciso dizer que o fato de não se ter abordado aqui as outras correntes linguísticas contemporâneas, o Sociognitivismo, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, etc, significa que não se atribua a elas papel importante no avanço da compreensão do fenômeno da linguagem. Trata-se apenas do recorte necessário em qualquer estudo em área de grande abrangência como esta.

Está aí apresentado, portanto, o caminho percorrido na construção deste trabalho.

## 2 Da Antiguidade ao século XIX

A construção de uma ciência não se dá de maneira uniforme e regular ao longo da história. Ao contrário disso, constitui um processo ideológico, filosófico, histórico e socialmente constituído, fruto de uma época, e requer, portanto, um período de testagem, para afirmação ou contestação de paradigmas. Trata-se de um processo dialético cujas investigações em torno de uma verdade exigem uma série de idas e vindas, de entraves e reajustes, para se chegar a resultados realmente confiáveis. Quando se faz uma avaliação crítica da construção de uma teoria, é necessário, por isso mesmo, que se lance um olhar atento a essas irregularidades do relevo, ainda que elas possam estar disfarçadas sob a aparência de formulações categóricas. Em linhas gerais, é essa a formulação da teoria de T.S.Kuhn (1972, apud DASCAL) a respeito do desenvolvimento das ciências. Aos períodos de formulação e testagem de modelos de teorias se seguem outros em que paradigmas são postos em uso, podendo resultar que sejam confirmados ou que não o sejam.

---

de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística." (FARACO, 2008, p. 75) - e as variedades cultas, aquelas utilizadas pelos indivíduos letrados nos seus usos monitorados, fala e escrita. Observa-se ainda, frequentemente, o emprego de *variedades cultas* como sinônimo de *língua padrão*.

Na primeira hipótese, segundo Kuhn, tem-se o chamado período de ciência normal e, na segunda, o de ciência extraordinária. Neste último caso, dá-se a chamada revolução científica, quando novos paradigmas são convocados e postos em experimentação, até que sua eficácia seja confirmada e se atinja novamente o estágio da ciência normal.

No que diz respeito à ciência da linguagem, se considerarmos o longo período em que suas bases vêm sendo construídas, desde a Antiguidade Clássica até o século XX, podemos dizer, a partir da proposta de Kuhn, que apenas no final do século XIX se operou uma verdadeira revolução científica. Até então, formulações foram sendo propostas, umas aceitas, outras contestadas, outras ainda reformuladas, de modo que o saber acumulado sobre a faculdade humana da linguagem foi se tornando, cada vez mais, complexo. Em seu texto acima referido (p. 19), Dascal, tratando das teorias conflitantes relativas à linguagem ocorridas no período que ele considera "história recente da linguística" levanta a hipótese de terem ocorrido "várias revoluções científicas".

Para avaliar essa hipótese de Dascal, é interessante que se faça, ainda que brevemente, um esboço da evolução dos estudos linguísticos, desde a Antiguidade, quando o fenômeno da linguagem convocou filósofos e eruditos para as primeiras reflexões a esse respeito.

De início, o presente esboço partirá da apresentação feita por três estudiosos da historiografia linguística: Joaquim Mattoso Câmara Jr, Eugenio Coseriu e Carlos Alberto Faraco. A referência das obras consultadas se fará à medida que forem sendo citadas.

## **2.1 Os estudos pré-saussureanos**

Tanto Câmara Jr. quanto Coseriu demonstram que os estudos linguísticos remontam à Antiguidade Clássica e têm sido, através de toda a História, alvo de interesse dos estudiosos. Matoso Câmara (1975) organiza a abordagem desses estudos, separando-os em dois tipos. O primeiro deles, os **paralinguísticos**, são os que centram as reflexões sobre a linguagem em interesses filosóficos (*estudo lógico da linguagem*) e os que reconhecem nela a

expressão da natureza biológica humana (*estudo biológico da linguagem*). Quanto aos outros, os **pré-linguísticos**, referem-se aos estudos centrados na separação entre o certo e errado, sendo considerada certa apenas a linguagem utilizada pelas classes sociais superiores; o esforço por conservar esses traços linguísticos deu origem aos chamados estudos de *gramática*. Também a necessidade de se compreender os textos antigos levou à comparação entre a linguagem neles utilizada e a dos textos então contemporâneos, dando origem aos *estudos filológicos*. Do contato entre as sociedades de línguas diferentes, nasceu o interesse pelo *estudo das línguas estrangeiras*, outro dos estudos pré-linguísticos. Câmara Jr. considera como “âmago da ciência da linguagem ou linguística” (p.12) apenas o estudo **histórico** e o **descritivo**. Reconhece, no entanto, que esses estudos não podem ainda ser considerados científicos.

São esses dois últimos aspectos que, segundo Coseriu (1980), também a historiografia linguística reconhece se alternarem relativamente ao interesse pelos estudos da linguagem. Para demonstrar isso, esse autor constrói um quadro representativo dos interesses dos estudos de linguagem desde a Antiguidade até o século XIX. Nele, a abordagem teórico-descritiva predomina no período relativo às origens dos estudos de linguagem (Antiguidade, passando por todo o período medieval até o Renascimento), reaparecendo no século XVIII e no século XX; como uma reação a esse tipo de abordagem, surge, em cada um dos períodos subsequentes (Renascimento e século XIX), o interesse pela abordagem histórico-comparativa.

Ressalta-se, no texto de Coseriu, a advertência quanto ao equívoco comum de se considerar a linguística moderna como inovadora em sentido absoluto. Na verdade, o que vem acontecendo nos estudos linguísticos, desde a Antiguidade, é que a retomada dos enfoques, que ele tão bem esquematizou, determinou a redescoberta de questões que já vinham sendo discutidas ao longo da História. Demonstra isso levantando alguns temas comumente atribuídos à inventiva de Saussure e a outros linguistas, mas que, ao contrário disso, já vinham sendo discutidos desde a Antiguidade.

Entre eles, cita a abordagem sincrônica/diacrônica dos fatos linguísticos como sendo, na verdade, preocupação das reflexões de Harris (séc. XVIII), de

Gabelentz e Dittrich (séc. XIX); a distinção entre significado e significante comumente atribuída a Saussure, mas que já fazia parte das reflexões de Aristóteles *sobre o que está na voz e o que está na alma*, (p. 4) e que se tornou explícita na gramática dos estoicos; o uso primário e o uso reflexivo das palavras, o que hoje se reconhece como metalinguagem, mas que já era critério adotado por Santo Agostinho e pela lógica medieval (*suppositio formalis e suppositio materialis*); ainda atribuída a Saussure, a distinção *langue/parole* e a Chomsky *competence/performance*, remonta à Antiguidade e sempre esteve presente, de modo implícito, em todos os estudos de gramática, “[...] porque nenhuma gramática jamais descreveu o *falar*, o desempenho, mas sempre pretendeu descrever a *língua*, o saber linguístico, a *langue*, a competência.” (p. 6). Esta questão foi explicitamente tratada por Hegel na fórmula ‘o falar e seu sistema, a língua’ e Gabelentz, ‘o falar’ e ‘a faculdade da linguagem’; a arbitrariedade do signo foi questão também amplamente discutida pelos filósofos gregos (analogistas e anomalistas) tendo Coseriu encontrado “[...] uma tradição ininterrupta, através de Boécio e da filosofia escolástica até a época moderna, da determinação do signo como arbitrário” (p. 7); a Benveniste se atribui a inauguração, nos estudos de linguagem contemporâneos, da discussão da chamada não-pessoa, mas esse tema já havia sido abordado na obra de Harris (apud Coseriu, op. Cit, 1980) que, por sua vez, se inspirou numa tese de Apolônio Díscolo.

Coseriu (op.cit., 1980, p.8) demonstra que “[...] também a organização atual das disciplinas linguísticas retoma de certo modo a tradicional, criada pelos gregos” e reconhece, na divisão dos estudos antigos e medievais entre gramática, retórica e dialética, os modernos estudos de semântica, pragmática e sintaxe lógica da linguagem. Esse autor adverte, ainda que, do fato de a problemática linguística ser sempre complexa, resulta que, nos períodos em que a abordagem teórico-descritiva é privilegiada (origens, séc. XVIII, séc. XX), a perspectiva histórica não se fez totalmente ausente, mas

[...] se faz só de modo parcial e em função da própria descrição. Inversamente, quando os objetivos essenciais da linguística foram a comparação e a história, a descrição certamente daí não desapareceu, mas passou, por assim dizer, ao segundo plano e, no caso, foi feita em função da história. Assim, se no século XIX a linha

principal de desenvolvimento da linguística passa pela linguística histórica, pela comparação linguística, pela história das línguas e pela gramática histórica, ao mesmo tempo se desenrola, debaixo dessa mesma linha, a linguística teórica e descritiva, que continua a tradição do século XVIII, tradição mais antiga e jamais desaparecida, a que pertencem estudiosos da envergadura de um Humboldt, na primeira metade do referido século, e de um Steinthal e Gabelentz, na segunda metade. Deste ponto de vista, a linguística atual constitui um retorno, em primeiro plano, à linguística teórica e descritiva; de certo modo, ela retoma a problemática do século XVIII, porém em outras direções, impostas pela ampla experiência do século XIX, quando a linguística histórica se tinha tornado a linguística por excelência.. (p. 9)

Também Faraco (2004), em suas considerações sobre os estudos pré-saussureanos, chama a atenção para o fato de que a Saussure só foi possível estabelecer o corte epistemológico nos estudos linguísticos porque o terreno já havia sido preparado por uma longa tradição de buscas e investigações sobre a língua e sua natureza. Nesse sentido, o autor afirma: “Embora à primeira vista haja no gesto de Saussure uma ruptura com o modo de fazer linguística do século XIX, podemos também pensá-lo como um gesto de continuidade.” (p. 28). A par de toda a tradição de estudos que se construiu desde a Antiguidade até o final do século XVIII, foi somente a partir desse último período, com os estudos histórico-comparatistas, que a linguagem passará a ser tratada com um fim em si mesma, sendo estabelecido o princípio da imanência.

## **2. 2 A gramática comparada e a linguística indo-europeia como marco dos estudos linguísticos do século XIX**

Coube a Saussure dar “o arremate final” à noção de língua como um sistema de signos independente, mas isso só lhe foi possível graças às formulações anteriores, que foram desencadeadas principalmente por William Jones em suas pesquisas sobre as relações entre o sânscrito, o grego e o latim e que, segundo Faraco, constituíram “[...] o marco simbólico do início da Linguística como ciência” (2004, p. 29). Desde então, o entusiasmo pelas pesquisas linguísticas tomou conta de toda a Europa e, cada um por seu turno, grandes nomes se sucederam nas descobertas sobre o estudo da linguagem e nas proposições delas decorrentes.

Faraco não menciona o trabalho que Câmara Jr. considera pioneiro dentre eles. Trata-se das pesquisas do dinamarquês Ramus Rask, “[...] o primeiro estudioso a fazer progressos na técnica da comparação histórica entre línguas” (CÂMARA JR., 1975, p. 31). Esse entusiasta estudioso do islandês investigou as relações entre essa antiga língua escandinava e o dinamarquês e estabeleceu as bases do método comparativo entre línguas, insistindo na importância das comparações gramaticais, muito mais significativas do que a simples comparação de palavras. Sendo sua obra pouco divulgada e sendo esses princípios retomados por Franz Bopp, coube a este último o título de fundador da Ciência Histórico-Comparativa da Linguagem.

De qualquer modo, a descoberta do sânscrito e sua divulgação na Europa por William Jones suscitou uma série ininterrupta de investigações e descobertas nos meios eruditos da Europa. Ligados à Escola de Estudos Orientais de Paris, Friedrich Schlegel e Franz Bopp publicam textos em que se confirma o parentesco do sânscrito com várias línguas ocidentais e procede-se a comparações de aspectos da morfologia verbal, dando-se início ao método comparativo. Bopp escreve sua *Gramática Comparativa* das línguas da família que ele denominou de indo-europeia, sendo por isso considerado o fundador dos estudos linguísticos relativos a essa família de línguas. Jacob Grimm aprofunda as investigações de Bopp e deduz “[...] as correspondências fonéticas sistemáticas entre as línguas como resultado de mutações regulares no tempo” (p. 32), formulando as conhecidas leis de Grimm, mais tarde aperfeiçoadas por Karl Verner.

Os estudos de filologia passam, agora, a ter um sentido diferente daquele empreendido pelos gregos da Antiguidade e a coexistência de línguas oriundas do latim, língua que fornecia ampla documentação escrita, permitiu que fossem testados os métodos de investigação de ascendentes linguísticos, tendo surgido, por isso, os estudos de filologia românica.

O método histórico-comparativo de estudo das línguas estava assim inaugurado, e sua importância se deve principalmente ao fato de que, com ele, as pesquisas linguísticas ganharam *status* de investigação científica e prepararam o surgimento da Linguística como ciência. Durante todo o século XIX, no entanto, o entusiasmo por esses estudos se concentrou principalmente

na continuação das investigações sobre o sânscrito e o parentesco entre as línguas indo-europeias, aprofundando-se a metodologia da comparação entre elas. Levando adiante as investigações de Bopp e Grimm, August Pott deu ênfase à fonética e à derivação vocabular, levantando interessantes aproximações, por exemplo, entre o persa moderno e o inglês.

O método comparativo, ainda que combatido por alguns linguistas da época, como nos informa Mattoso Câmara Jr. (1975, p. 47), foi ganhando adeptos entusiastas nas pesquisas do indo-europeu. Dentre eles, não se pode deixar de citar August Schleicher, além de linguista, um estudioso das ciências naturais, profundamente influenciado pelas ideias evolucionistas de Darwin. Especialista em gramática comparativa, tinha como alvo de suas pesquisas reconstruir o protoindo-europeu. Concebeu, para isso, uma árvore genealógica, procurando demonstrar que “[...] as línguas nascem de uma língua-mãe, das línguas-ramo nascem ramos menores e desses ramos menores surge uma bifurcação de dialetos. Finalmente, temos o tronco da árvore – a *Ursprache*, ou a protolíngua indo-germânica.” (CÂMARA JR. 1975, p. 52). Ainda que, hoje em dia, a demonstração de Schleicher seja considerada incompleta, sua classificação foi altamente significativa para impulsionar os estudos comparativos das línguas indo-europeias, a tal ponto que essas pesquisas passaram a integrar definitivamente a historiografia do desenvolvimento da Linguística Histórico-Comparativa. Deve-se a ele, por exemplo, a classificação das línguas em isolantes, aglutinantes e flexionais.

Na historiografia linguística, é de inquestionável importância, para o aprofundamento dos estudos histórico-comparativos e para o desenvolvimento do que, mais tarde, viria a ser propriamente a ciência da linguagem, o movimento dos neogramáticos. O movimento se consubstanciou a partir do final do século XIX e, ainda que tendo trazido contribuições novas ao estudo e à compreensão da linguagem, firmou-se, antes de tudo, na continuação da abordagem histórica, fora da qual, acreditavam, não seria possível esse estudo. Segundo Câmara Jr. (1975, p 76), assim afirmava Herman Paul, um dos principais representantes dessa geração : “[...] o único estudo científico da língua é o estudo histórico”. E acrescenta : “[...] todo estudo linguístico-científico que não é histórico em seus objetivos e métodos só pode ser

explicado em consequência de uma deficiência do investigador ou de deficiências nas fontes de que dispõe.” Esse movimento se desenvolveu na chamada Escola de Leipzig, tendo nascido de uma polêmica entre dois eminentes estudiosos alemães, Georg Curtius e Karl Brügman a respeito da interpretação da consoante nasal no protoindoeuropeu e acabou se caracterizando por seu caráter altamente radical e polêmico.

Os neogramáticos, influenciados pelas ideias positivistas e evolucionistas, adotaram rigorosamente o princípio de que as mudanças fonéticas ocorriam como resultado de uma ação mecânica “[...] de forças fisiológicas e psíquicas que escapam ao controle humano” (CÂMARA JR., op. cit. p. 75) e deveriam ser explicadas nos seus mecanismos. Para eles, não interessava simplesmente reconstruir as línguas remotas pela comparação de vocábulos e estruturas; mais importante seria criar uma teoria da mudança. Essa teoria adotava o princípio da inexceptionalidade das leis fonéticas. Nesse caso, as irregularidades verificadas nas mudanças linguísticas seriam explicadas não como simples exceções, mas como resultado de empréstimos ou de analogia, ou se aceitaria que aquele princípio causador da aparente irregularidade era ainda desconhecido. Segundo os neogramáticos, as leis fonéticas se aplicavam de forma cega, absoluta, de sorte que as mudanças eram vistas como tendo ocorrido concomitantemente em todos os vocábulos, na mesma época, em todos os lugares, sem exceção. Esse rigor provocou, mais à frente, a reação de outros linguistas, que demonstraram que, ao contrário disso, as mudanças ocorrem de forma gradual e diferenciada no espaço geográfico e no interior dos dialetos, sujeitas a fatores outros como gênero, idade, nível de escolaridade do falante. Isso será, mais tarde, demonstrado pela Sociolinguística. De qualquer modo, segundo avalia Faraco (2004, p. 36) referindo-se aos neogramáticos, “[...] o rigor metodológico que introduziram no enfrentamento dos problemas de história das línguas teve particular importância no desenvolvimento da Linguística Histórica.”

Principalmente a partir dos neogramáticos, os estudos comparativos das línguas do ramo indo-europeu ganharam novo impulso, sendo novas línguas estudadas, como o céltico, o lituano, o báltico, o eslavo, o esloveno, o albanês, o armênio. Quanto ao armênio, foi a doutrina neogramática das leis

fonéticas que capacitou a Linguística indo-europeia a esclarecer sua posição como um ramo especial da família indo-europeia (CÂMARA JR.,1975, p. 86). O ramo germânico, naturalmente, foi muito estudado pelos neogramáticos alemães. Também o foi a língua grega que se supunha ter estreita relação com o latim, suposição que o desenvolvimento da Linguística evidenciou ser incorreta. Essa mesma técnica desenvolvida pelos neogramáticos de estudar conjuntamente duas línguas profundamente associadas através da História e de uma cultura comum tornou possível o estudo histórico-comparativo do osco-úmbrio.

De grande significação para os estudos comparativos das línguas foi a investigação sobre a origem comum das línguas românicas empreendida pelos neogramáticos. Isso porque puderam testar suas teorias, a partir do exame dos documentos do latim, considerada a protolíngua da família românica. Nessa investigação, dois nomes se destacaram: Friedrich Diez, considerado o fundador da Linguística Românica, e Wilhelm Meyer Lübke, que salientou a importância do latim vulgar e dos dialetos populares, muito mais que o latim clássico para a formação das línguas desse ramo.

Além disso, a contribuição dos neogramáticos foi bastante significativa para os estudos subsequentes de linguagem. Algumas teses foram retomadas modernamente, como as de Herman Paul, que ficou conhecido dentre os neogramáticos também por ter adotado o ponto de vista psicológico e subjetivista para explicar a origem das mudanças linguísticas, fruto da ação dos falantes entre si. Seu ponto de vista de que as mudanças linguísticas se originam no processo de aquisição da língua é outro que tem sido reformulado modernamente; sua tese segundo a qual há necessidade de se aplicar a todas as línguas os aspectos inferidos sobre a evolução de línguas particulares pode também ser entrevista na discussão do princípio da gramática universal de Chomsky.

Nesse panorama rapidamente traçado dos estudos de linguagem até o século XIX, é preciso incluir o advento dos estudos de fonética, motivados pelas pesquisas do sânscrito e do trabalho dos gramáticos hindus. Até então, observações fonéticas haviam sido pouco significativas pelo fato de os estudos, tanto entre os gregos e romanos antigos, quanto entre os da Idade

Média e dos séculos subsequentes se concentrarem nos textos escritos, exceção feita do interesse pelos estudos de língua estrangeira, nos séculos XVII e XVIII, e que resultou em algumas conclusões pouco consistentes. Entre os hindus, no entanto, os estudos de fonética haviam sido de grande importância, principalmente no que diz respeito à descrição dos sons vocais e à fonética articulatória, o que era fundamental para se preservar a pronúncia dos textos sagrados dos Vedas. Com eles, os estudos europeus ganharam enormemente.

Uma síntese das teorias linguísticas que marcaram a evolução dos estudos linguísticos até o século XIX revela, ao final, a par de uma busca incessante de respostas sobre a natureza da linguagem, um extraordinário amadurecimento dos métodos de investigação e análise dos fatos linguísticos, desde a construção da gramática filosófica grega até as últimas consequências do histórico-comparativismo, que viu nas línguas a manifestação da história da humanidade. No século XIX, no entanto, ao lado de todo o esforço da comunidade cultural europeia no sentido de desvendar os mecanismos de funcionamento da linguagem, uma figura permaneceu isolada, por procurar dar à compreensão da natureza da linguagem uma interpretação filosófica. Trata-se do alemão Wilhelm von Humboldt, que viu a língua como “[...] uma incessante criação de cada falante, ou, como ele mesmo exprimiu através de um outro termo grego, uma ‘energeia’.” (CÂMARA JR., 1975 p. 29). Para ele, através da análise de todas as línguas do mundo, se poderia chegar a uma descrição da mesma noção gramatical expressa em diferentes línguas. No século XX, essa ideia será retomada pelos gerativistas ao buscarem os princípios da gramática universal.

### **2.3 Saussure e o impacto dos estruturalismos**

Fazendo parte, inicialmente, do grupo dos neogramáticos, preocupados com as investigações histórico-comparativistas das línguas indo-europeias, o eminente estudioso suíço Ferdinand de Saussure reagiu, posteriormente, ao ponto de vista de Hermann Paul, para quem a abordagem histórica das línguas era a única recomendável. Adotando formulações contrárias ao modelo então

vigente para os estudos de linguagem, chegou à concepção segundo a qual a língua é um conjunto de relações, constituindo um sistema que é mais fundamental do que os próprios elementos que o constituem.

Saussure procurou demonstrar isso através da metáfora do jogo de xadrez, em que o que realmente interessa são as regras que determinam os movimentos das peças. O sentido está relacionado à noção de valor determinado pela ideia de oposição em que se colocam os signos linguísticos, de tal modo que tudo se constitui dentro do próprio sistema, nada dependendo das situações externas à língua. Saussure valorizou, assim, o estudo imanente da linguagem e estabeleceu rigorosa oposição entre o sistema (*langue*) e seu uso (*parole*), dedicando-se exclusivamente ao estudo da *langue*.

Para isso, demonstrou a importância da sincronia em oposição à diacronia alvo de principal interesse dos comparativistas. Para ele, a língua é pura forma e como tal deve ser estudada, adotando-se o princípio de que as formas que articulam os sons (significante) e os sentidos (significado) são arbitrarias em todas as línguas. "Saussure tinha descoberto na língua uma construção legitimamente estrutural" (FARACO, 2004, p. 64). E, ainda que não se tenha nenhum exemplo acabado de análise linguística por ele empreendido, o modelo estruturalista que ele propôs determinou uma virada nos estudos linguísticos estabelecendo-se, a partir de então, as bases de uma verdadeira ciência da linguagem. Refletindo sobre isso, Faraco (2004, p. 68), cita o linguista italiano Raffaele Simone, que afirma: "[...] a axiomática saussureana é extremamente ampla, de modo que são poucas, hoje, as teorias linguísticas que podem declarar-se autenticamente não saussureanas." O ponto de vista sincrônico nos estudos de linguagem foi definitivamente adotado em todas elas e as mudanças linguísticas passaram a ser vistas sob o ponto de vista estrutural, devendo ser analisadas dentro do sistema, isto é, em relação aos outros elementos da língua

Esse novo paradigma se tornou a base de todos os estudos linguísticos posteriores, tanto na Europa quanto na América e está subjacente às pesquisas da Escola Linguística de Praga frequentada por linguistas da envergadura de Wilhem Mathesius, Roman Jakobson, Troubetzkoy. Também o

estruturalismo é a base da glossemática de Luis Hjelmslev e do funcionalismo de André Martinet que se expandiu na França, um dos países que mais se entusiasmaram por esse novo modelo. Nos Estados Unidos, o estruturalismo teve principalmente em Franz Boas e Edward Sapir seus pesquisadores que, inspirados na importância dos estudos da sincronia advogada por Saussure, se empenharam no projeto de estudar as línguas indígenas. Faraco (op. cit., p.78) afirma que os estruturalistas americanos não se reconhecem saussureanos, mas ligados a Leonard Bloomfield. O que se pergunta é a quem devem eles o estruturalismo de Bloomfield senão ao corte saussureano?

Fora dos estudos de linguagem, o estruturalismo de Saussure significou também o nascimento de um novo paradigma, tendo a Linguística se tornado uma "ciência piloto": a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, a Teoria Literária e a Estética nela buscaram o novo modelo de análise.

#### **2.4 O Estruturalismo saussureano : uma revolução científica?**

Reportemo-nos, agora, ao que ficou dito na introdução deste ensaio, relativamente à teoria da evolução das ciências proposta por Kuhn e à hipótese de Dascal (1978, p. 19) assim expressa: "A sucessão relativamente rápida, na história recente da linguística, de teorias e abordagens radicalmente distintas e conflitantes entre si parece indicar a ocorrência, nessa disciplina, de várias 'revoluções científicas' durante um período relativamente curto". O que ficou exposto sobre o desenvolvimento dos estudos linguísticos nos leva a crer que, no final do século XIX, tenha ocorrido uma primeira revolução científica. Podemos agora concluir que o corte saussureano constituiu, sem dúvida, o período do estabelecimento da ciência extraordinária, quando um novo paradigma foi encontrado. Os desdobramentos da abordagem estruturalista evidenciaram a reinstalação do período de ciência normal que, mais à frente, será novamente desestabilizada pelo surgimento do paradigma chomskyano.

### 3 O Funcionalismo

A partir da década de 70, começaram a se desenvolver, no campo dos estudos linguísticos, algumas ideias que germinavam desde a instalação do paradigma saussureano. Segundo o que reflete Kuhn<sup>2</sup> a respeito da evolução das ciências, tudo indica serem essas ideias aquelas "frestras" ou "interstícios" que possibilitam o desenvolvimento de novos pontos de vista, que podem, ou não, gerar, mais à frente, a contestação do paradigma dominante. Caso isso aconteça, se identificará o período de ciência extraordinária; caso contrário, feitos os reajustes dentro da teoria proposta pelo paradigma dominante, o "quebra-cabeças" estará resolvido e o desenvolvimento das investigações continuará dentro do chamado período da ciência normal.

As ideias a que se está referindo dizem respeito a um dos polos gerados pela radicalização do ponto de vista formal dos estudos de linguagem, adotado por Saussure. Trata-se do aspecto funcional da linguagem. Mas, antes mesmo da instalação do paradigma saussureano, Whitney já procurava ressaltar a visão segundo a qual a linguagem é um instrumento de comunicação. Mattoso Câmara (1975) assim apresenta o o ponto de vista desse estudioso da linguagem: "Admite que os sons da linguagem foram produzidos pela imitação dos sons da natureza, naquele estágio em que não constituíam a língua no seu verdadeiro sentido. A língua foi criada somente quando o pensamento humano excogitou empregar os sons vocais com propósito comunicativo." (p. 59). E mais à frente: "Faz também a distinção entre linguagem e pensamento. Para ele, a linguagem vem depois do pensamento e nada mais é do que um instrumento do pensamento." (Idem).

Também em Gabelentz e Herman Paul, se pode entrever uma visão não unicamente formalista, porque, segundo Pezatti (2004), "[...] assentaram o enfoque linguístico em fenômenos sincrônicos e diacrônicos no final do século XIX, entendendo que se deve explicar a estrutura linguística em termos de imperativos psicológicos, cognitivos e funcionais".

---

<sup>2</sup> Ver DASCAL, 1978.

Já dentro do Círculo Linguístico de Praga, no início do século XX, principalmente por influência do psicólogo alemão Karl Bühler<sup>3</sup>, a função desempenhada pela forma linguística na construção dos enunciados e que estava ligada à intenção do usuário da língua passou a atrair os estudiosos da linguagem. Bühler chegou a reconhecer três funções da linguagem: a de *representação*, também conhecida como referencial; a de *exteriorização psíquica* e a de *apelo*. Roman Jakobson - um dos expoentes da escola - ampliou a compreensão de outras funções da linguagem para além daquela através da qual se fazem as referências. Esse aspecto, como se vê, vai além da investigação da estrutura linguística e das relações internas entre seus elementos, alvo de interesse do estruturalismo e aponta para a intenção que fundamenta o discurso. É o que tem sido modernamente chamado de "noção teleológica de função" (MARTELOTTA, 2003, p. 19).

### 3.1 Pressupostos teóricos

A visão funcionalista da língua tem se desenvolvido, como se disse acima, principalmente a partir das três últimas décadas, sob a designação geral de *funcionalismo*. Na verdade, são muitos os funcionalismos, todos eles tendo em comum o fato de reivindicar, para a análise linguística, a importância da participação do falante na construção do discurso e, conseqüentemente, sua interferência no processo de gramaticalização de elementos discursivos e até mesmo no da mudança linguística. Neves (1994) adverte: "Um bom modo de sintetizar o pensamento básico das teorias funcionalistas é lembrar Martinet (1978), que aponta, como objeto da verdadeira linguística, a determinação do modo como as pessoas conseguem comunicar-se pela língua." O que interessa, na abordagem funcionalista, em última análise, é o exame dos recursos que o falante utiliza para exercer sua competência comunicativa, apoiando-se nas estruturas linguísticas configuradas como funções.

Pezatti (op. cit) encontra as raízes do funcionalismo em fontes mais modernas como:

---

<sup>3</sup> Ver MARTELOTTA, Mário Eduardo (2003)

[...] na tradição antropológica americana com o trabalho de Sapir (1921, 1949) e seus seguidores; na teoria tagmêmica de Pike (Pike, 1967); no trabalho etnograficamente orientado de Hymes (que introduziu a noção de Firth (1957) e Halliday (1970, 1973, 1985); e em um sentido diferente também na tradição filosófica que, a partir de Austin (1962) e por meio de Searle (1969), conduziu à teoria dos Atos de Fala. (p. 167)

A mesma autora reconhece, nos Estados Unidos, diferentes tendências do estudo funcionalista e procura agrupá-las em torno de nomes como Talmy Givón, Charles Ly, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Paul Hopper, Scott DeLacey, John DuBois, na Califórnia; Van Valin (Gramática de Papel e de Referência), em Buffalo, New York; Lakoff e Langacker, em Berkeley.

Ainda que a teoria funcionalista esteja se construindo sob diferentes enfoques, dois aspectos fazem reconhecer tratar-se dos mesmos princípios subjacentes. O primeiro deles é a concepção de linguagem vista como instrumento de comunicação e de interação social. O segundo, como consequência do primeiro, não separa a linguagem como objeto de estudo e seu uso. "A linguagem é vista como uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas" (Idem, p. 168). Há, portanto, estreita relação entre linguagem e uso, não tendo mais sentido estudá-la com um fim em si mesma.

Segundo o que apresenta Martelotta (2003), coube a Givón a refutação dos três dogmas de Saussure - a arbitrariedade do signo linguístico, a oposição sincronia x diacronia e a idealização da língua em detrimento da fala - para se compreender o enfoque funcionalista. Quanto ao primeiro deles, o próprio Saussure reconheceu haver exceções, ainda que as julgasse irrelevantes, por serem poucas. No entanto, debruçando-se nas questões do uso, isto é, na criação dos falantes, o funcionalismo demonstrou que se pode facilmente identificar a interferência deles no sistema linguístico tanto no nível lexical, quanto no semântico e mesmo no morfossintático, criando-se novas formas de expressão, a partir das necessidades comunicativas do falante, determinadas pelo contexto.

São, assim, as criações vocabulares por motivação fonética (as onomatopeias) e morfológica (palavras derivadas ou compostas); a ordenação

sintática dos enunciados na mesma ordem dos acontecimentos no mundo real; bem como outros aspectos como os relacionados “[...] à extensão da sentença assim como à ordenação e à proximidade dos elementos linguísticos que a compõem, dependendo de fatores como complexidade semântica, grau de informatividade dos referentes no contexto e proximidade semântica entre conceitos” (MARTELOTTA, 2003, p. 26). Essa busca de correspondência natural entre forma e função, que os funcionalistas denominam *iconicidade*, se opõe, como se vê, ao princípio da arbitrariedade do signo linguístico.

Está ligado ao recurso da iconicidade o princípio da marcação, que obedece a uma escala: quanto mais complexa a estrutura, mais marcada se apresenta. Veja-se a negativa *Ela não vai sair não*, em que há duas marcas para a mesma função, em oposição à forma padrão *Ela não vai sair*, menos marcada e morfologicamente mais simples.

O segundo dogma saussureano contestado pelos funcionalistas é o conseqüente da oposição *langue x parole*, que valoriza apenas a primeira. Como se viu acima, o falante desempenha um papel importante na alteração do sistema linguístico a partir de suas necessidades de comunicação nas interações entre interlocutores. “A *parole*, o casual que caracteriza o discurso, passa a ser a gênese do sistema que, por sua vez, alimenta o discurso” (MARTELOTTA, 2003, p. 27). Segundo as necessidades entrevistadas pelo falante, unidades são incorporadas ao discurso pelo princípio da iconicidade; tornando-se usuais, se fixam, gramaticalizam-se e passam a fazer parte do sistema; essa perfeita simbiose, possibilitando o grau máximo de economia comunicativa, determina o desgaste da unidade em uso, provocado pelo esvaziamento semântico e resultando no seu retorno ao discurso.

Veja-se, por exemplo, o ocorrido com a expressão *não é?* que, atualmente, com a forma desgastada *né?*, assumiu a função de meramente preencher a pausa causada pela perda da linearidade do discurso. O mesmo tem acontecido com o relativo *onde*. Ao lado de sua função de pronome, remetendo à noção de lugar, espaço físico, passou, a desempenhar uma função metafórica ligada à noção de tempo e, progressivamente, tornou-se um recurso para se organizar discursivamente a informação, função desprovida de qualquer valor semântico.

Givón afirma existir um caráter cíclico nessa evolução linguística, que ele representa na seguinte escala : discurso > sintaxe > morfologia > morfofonologia > zero. Apresentando essa escala, Cunha et alii (2003) afirmam:

De acordo com essa trajetória unidirecional de gramaticalização, alguns itens lexicais passam a ser utilizados em contextos nos quais desempenham certa função gramatical, ainda não totalmente fixada. Progressivamente, via repetição, seu uso torna-se mais previsível e regular, resultando numa nova construção sintática com características morfológicas especiais, podendo, posteriormente, desenvolver-se para uma forma ainda mais dependente, como um clítico ou um afixo, com eventuais adaptações fonológicas. Com o aumento da frequência de uso, essa construção tende a sofrer desgaste formal e funcional que poderá causar seu desaparecimento, dando início a um novo ciclo. (p.54)

Os exemplos apresentados acima ilustram essa progressão.

Tanto a gramaticalização quanto a discursivização demonstram, segundo o funcionalismo, que o terceiro dogma saussureano, a oposição sincronia x diacronia, também deve ser revisto. Conforme Givón, há um caráter cíclico no processo de mudança, que está ligado às necessidades comunicativas dos falantes, de modo que há processos de mudança que se mantêm atuantes ao longo do tempo. Cunha et alii (2003, p. 27-28) assim explicam:

Em outras palavras, há um conjunto de processos de mudança que atuam com relativa regularidade sobre os elementos linguísticos, estendendo-lhes o sentido. De uma perspectiva histórica, esses processos podem dar a impressão de uma sequência de mudanças ocorridas no tempo; de uma perspectiva sincrônica, o que se observa é um conjunto de polissemias coexistindo.

Por tudo isso, segundo os funcionalistas norte-americanos,

pode-se dizer que o funcionalismo tende a adotar uma concepção pancrônica de mudança (...), observando não as relações sincrônicas entre seus elementos ou as mudanças percebidas nesses elementos e nas suas relações ao longo do tempo, mas as forças cognitivas e comunicativas que atuam no indivíduo no momento concreto da comunicação e que se manifestam de modo universal, já que refletem os poderes e as limitações da mente humana para armazenar e transmitir informações. (Idem p. 27-28)

Para demonstrar alguns princípios funcionalistas que se opõem ao formalismo saussureano, abordamos a iconicidade, a marcação e os processos

de gramaticalização, unidirecionalidade e discursivização. É indispensável, no entanto, tratar aqui também de outros dois processos fundamentais dentro da visão funcionalista. Trata-se do conceito de transitividade e planos discursivos e de informatividade.

Quanto à transitividade, o funcionalismo reconhece não apenas no verbo, mas em toda a sentença a possibilidade de transferência de atividade de um agente para um paciente. Hopper e Thompson (apud CUNHA et alii, 2003, p.37), considerando a transitividade uma noção contínua e escalar, estabeleceram, para se analisar esse atributo, “[...] um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da sentença.” Abaixo, se transcreve esse quadro :

**Transitividade alta    Transitividade baixa**

1. Participantes	dois ou mais	Um
2. Cinese	ação	não-ação
3. Aspecto do verbo	perfectivo	não perfectivo
4. Punctualidade do verbo	punctual	não-punctual
5. Intencionalidade do sujeito	intencional	não-intencional
6. Polaridade da oração	afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	modo <i>realis</i>	modo <i>irrealis</i>
8. Agentividade do sujeito	agentivo	não-agentivo
9. Afetamento do objeto	afetado	não-afetado
10. Individuação do objeto	individuado	não-individuado

Numa sentença como *O policial prendeu o bandido com facilidade*, temos o grau máximo de transitividade, porque ela apresenta os dez traços da escala. Ao contrário desse caso, a sentença *Essa tarde parece triste* apresenta baixo grau de transitividade, porque contém apenas dois traços da escala (modalidade *realis* e polaridade afirmativa). Segundo os mesmos autores, deve-se reconhecer um princípio universal no “[...] evento causal prototípico, que é definido como um evento em que um agente animado intencionalmente causa uma mudança física perceptível de estado ou locação em um objeto” (CUNHA, 2003, p. 38).

A escolha do grau de transitividade da sentença constitui uma função discursivo-comunicativa, representando a maneira como o autor constrói seu discurso para atingir seus objetivos comunicativos, tendo em vista o contexto situacional em que se inclui seu interlocutor. A transitividade da sentença permite ao autor determinar a perspectiva em que se situa, para orientar seu interlocutor na compreensão de sua mensagem. “O grau de transitividade de uma oração reflete sua função discursiva característica, de modo que orações com alta transitividade assinalam porções centrais do texto, correspondentes à figura, enquanto orações com baixa transitividade marcam as porções periféricas correspondentes ao fundo.” (CUNHA, 2003, p. 39)

A consequência pragmática dessa ordenação sintática está em que as porções do texto correspondentes à figura se tornam mais facilmente compreensíveis, por serem mais evidentes. Outra consequência está na possibilidade de se poder organizar esses planos discursivos num *continuum*, estabelecendo-se graus de “fundidade”, do que resulta a possibilidade de se obter importantes efeitos discursivos. Observe-se o trecho : *A escolha de candidatos às prefeituras municipais foi feita com a participação significativa de eleitores, não havendo muita abstenção nem faltando clareza na manifestação de suas preferências.* Compare-se : *Um número altamente significativo de eleitores fez a escolha de candidatos às prefeituras municipais; compareceram às urnas e manifestaram claramente o que pensavam.*

A segunda versão, sem dúvida, apresenta, do ponto de vista do dinamismo comunicativo, a centralização do que seria a figura, como efeito da marcação punctual do verbo (*fez e compareceram*) e de todos os outros

marcadores de transitividade oracional. Se a intenção do autor tiver sido dar destaque à figura, pode-se considerar bem construído o seu texto, porque os dois planos discursivos, figura e fundo, ficaram bem delineados.

A informatividade é outro parâmetro utilizado pelo falante/escritor quando necessita codificar uma informação do mundo exterior ou de seu próprio mundo pessoal, para transmiti-la a seu interlocutor. Para que essa comunicação tenha êxito, é preciso ter bem determinados os elementos da mensagem cujo conhecimento é partilhado pelos interlocutores. A informação já conhecida, tema, é normalmente colocada no início da sentença e corresponde, no sistema de predicação, ao sujeito; o rema é a parte da informação considerada nova e ocupa, normalmente a porção final da sentença, correspondendo ao predicado.

Apresentando essa questão do *status* informacional da sentença, Cunha et alii (2003, p. 44) acrescentam: "A questão da informatividade é abordada na linguística funcionalista principalmente a partir da classificação semântica da codificação de referentes no discurso, demonstrando que a forma como um referente é apresentado no discurso é determinada por fatores de ordem semântico-pragmática." Para codificação dos referentes, o falante/autor determina se seu interlocutor compartilha com ele as mesmas informações, ou se ao menos é capaz de inferi-las. Desse modo, introduz no enunciado um referente novo, velho ou inferível, levando em consideração que há regras semântico-pragmáticas que devem ser obedecidas para a codificação desse referente. Por exemplo, os SNs introduzidos pela primeira vez no discurso devem ser indefinidos (*Entrou candidato demais*); os referentes evocados, aparecem com SNs definidos (*Os professores aceitaram os pedidos de revisão*). Enfim, há uma escala de apresentação dos referentes segundo esse critério de disponibilidade ou não de conhecimento partilhado entre os interlocutores: anáfora zero, pronome, SN indefinido e SN definido.

O funcionalismo, ainda que sujeito a críticas e reajustes, apontados no interior do próprio modelo, tem demonstrado ser um parâmetro de análise grandemente aceito nos estudos de Linguística contemporâneos.

#### 4 A Sociolinguística

Como atrás ficou dito, a proposição do paradigma saussureano foi provocando, pouco a pouco, reações entre os linguistas. A radicalização da abordagem imanente da língua, aprofundada na segunda metade do século XX pelo gerativismo, não contou com a adesão de certos estudiosos que, cedo, viram justamente na fala, colocada de lado pela proposta de Saussure, um dos aspectos fundamentais da construção do fenômeno da linguagem. Essa reação já ficou aqui consignada, quando, no item anterior, se esboçou o advento da perspectiva funcionalista. O que se pretende agora é tratar de outro enfoque dessa reação, aquele que reivindica, para os estudos da língua e da linguagem, a valorização da fala e suas realizações dentro do contexto social.

Já Hugo Schuchardt, contemporâneo da revolução estruturalista, como afirma Faraco (1991, p. 96), “[...] chamou a atenção para a imensa gama de variedades de fala existente numa comunidade qualquer, variedades essas condicionadas por fatores, como o sexo, a idade, o nível de escolaridade do falante”, chegando mesmo a perceber a influência mútua dessas variedades.

Também, Meillet, discípulo de Saussure, indicou o caráter social da língua, marcado pela cultura e pela civilização, como causa de sua heterogeneidade geradora de mudanças. Quando afirma que “[...] todo fato linguístico é manifestação de um fato de civilização” (1951, p. 168, apud FARACO, op. cit. p. 97), está apontando para a necessidade do estudo em conjunto dessas duas entidades, a língua e a sociedade.

Ainda que o entusiasmo gerado pelos estudos formalistas predominasse no século XX, a perspectiva social continuou sendo apontada, aqui e ali, por outros linguistas. Entre eles, destaca-se Mikhail Bakhtin, que reivindica, para os estudos de linguagem, a realidade da comunicação social cujo caráter fundamental reside na interação verbal. Roman Jakobson acrescenta a essa perspectiva os aspectos funcionais da linguagem, ligados aos fatores constitutivos do ato verbal, estando esses fatores representados por qualquer um dos elementos do processo comunicativo, sejam o emissor, o destinatário, a mensagem, o contexto, o canal, o código. Também nessa

perspectiva, como se vê, afasta-se da consideração da língua como uma entidade autônoma, desvinculada de suas condições de produção.

O linguista francês Émile Benveniste é outro importante nome a se considerar no cenário dos estudos de linguagem que apontam para o caráter social dessa entidade. Para ele, não se pode separar a língua, o indivíduo e a sociedade, pois “[...] é dentro da e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente.” (Apud ALKMIM, 2003, p. 26). Além disso, acrescenta ele uma dimensão privativa da linguagem, “[...] seu poder coercitivo, que transforma um agregado de indivíduos em uma comunidade, criando a possibilidade da produção e da subsistência coletiva.” (Idem, op.cit. p.27). Como se vê, Benveniste também requer, para os estudos de linguagem, sua inserção no conjunto dos fatos sociais, rejeitando, portanto, a abordagem imanente praticada pelos formalistas.

A partir da década de 60, principalmente graças à atuação de William Labov, que se debruçou sobre a realidade dos falares dos negros americanos, os estudos da língua voltados para a perspectiva social se firmaram definitivamente, dando lugar ao nascimento da *Sociolinguística*. É preciso, no entanto, lembrar que as pesquisas de Labov foram possíveis a partir das que já tinham sido empreendidas, no início do século XX, por outros linguistas americanos, como F. Boas, Edward Sapir e Benjamin L. Whorf, que, como já foi dito atrás (v. item 2.3), se interessaram em estudar as línguas indígenas dos Estados Unidos. Tais estudos, como se pode deduzir, são inseparáveis de outros compreendidos pelas ciências sociais, como os de Antropologia, de Psicologia, o que determinou que a Sociolinguística se constituísse com um caráter interdisciplinar.

Procurando construir o enquadre da constituição das pesquisas sociolinguísticas, Alkmim (2003) cita ainda Del Hymes que,

em 1962 publica um artigo que propõe um novo domínio de pesquisa, a Etnografia da Fala, rebatizada mais tarde como Etnografia da Comunicação. De caráter interdisciplinar, buscando a contribuição de áreas como a Etnologia, a Psicologia e a Linguística, o novo domínio pretende descrever e interpretar o comportamento linguístico no contexto cultural e, deslocando o enfoque tradicional sobre o código linguístico, procura definir as funções da linguagem a partir da observação da fala e das regras sociais próprias a cada comunidade. (p. 30)

Todo esse movimento de reflexão sobre a língua em direção a sua realidade social, centrada no produto individual da fala, se adensou e passou a constituir um campo específico da Linguística, opondo-se à abordagem formalista. Embora sob esse guarda-chuva se abriguem vários diferentes enfoques das relações entre língua e sociedade, a Sociolinguística propriamente dita pode ser compreendida sob um ponto de vista específico, como se verá a seguir.

#### **4.1 O que pretende a Sociolinguística**

O termo Sociolinguística surgiu, finalmente, em 1964 como título do trabalho apresentado por William Bright (Sociolinguistics) num congresso realizado na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). O congresso reuniu linguistas interessados nos estudos das relações entre língua e sociedade. Para Bright (apud ALKMIM, 2003, p. 28) a Sociolinguística “[...] deve demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social. Ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade.”

Como se vê, o conceito de Bright para a Sociolinguística faz um recorte no quadro geral dos estudos das relações entre língua e sociedade, fixando como campo específico desse enfoque a chamada Sociolinguística Variacionista. Corroborando esse ponto de vista Mollica (2003, p. 9) afirma: “A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente.”

Ainda assim, são também consideradas áreas de interesse da Sociolinguística o contato entre as línguas, o surgimento e a extinção delas, o multilinguismo

Para a Sociolinguística, como afirma Camacho (2003, p. 50), “[...] o exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar.”

A Sociolinguística parte do princípio fundamental de que a língua é heterogênea. Isso devido ao fato de que, em toda comunidade, os falantes

empregam modos diferentes de se expressar, o que, longe de ser um problema, se constitui uma qualidade específica do fenômeno linguístico que, além de seu aspecto formal e estruturado, exhibe essa outra faceta, a da variação. Veja-se, por exemplo, no português do Brasil, o emprego de construções sintáticas do tipo “você pode levá-lo ele”, “fui no cinema”, “tô cansado”, “os aluno fez o dever”, ao lado das formas equivalentes “você pode levá-lo”, “fui ao cinema”, “estou cansado”, “os alunos fizeram os deveres”.

Aqui vale considerar uma diferença importante que marca a oposição entre a Sociolinguística de um lado e, de outro, a Linguística estruturalista e a gerativista. Para estas, as formas em variação não alteram o valor semântico dos enunciados, sendo por isso consideradas simples variantes livres. Para a Sociolinguística, ao contrário, essas diferenças são produtivas seja para a identificação das motivações que as determinam, seja como marcadores da identidade do falante, sua origem geográfica, sua posição social, seu nível de escolaridade, etc.

Como exemplo do primeiro caso, Camacho (2003, p. 53) demonstra que a preservação, pelo falante do português, da fricativa alveolar /s/ na posição inicial do sintagma nominal, como em “os aluno esperto voltou”, tem como função “[...] bloquear o avanço do processo fonológico de erosão das consoantes em posição de sílaba átona final e preservar a função morfológica de indicação de pluralidade do segmento sonoro /s/.”

Esse exemplo demonstra que, ao lado da diversidade, atua também, na constituição das línguas, o impulso contrário que age no sentido de se manter a unidade. Veja-se o que, sobre isso, afirma Mollica (2003, p. 12):

Todo sistema linguístico encontra-se permanentemente sujeito à pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade. Esse princípio opera por meio da interação e da tensão de impulsos contrários, de tal modo que as línguas exibem inovações mantendo-se, contudo, coesas: de um lado, o impulso à variação e possivelmente à mudança; de outro, o impulso à convergência, base para a noção de comunidade linguística, caracterizada por padrões estruturais e estilísticos. Assim, as línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exhibir unidade em meio à heterogeneidade. Note-se que isso só é possível porque a dinamicidade linguística é inerente e motivada.

Quanto ao reconhecimento da identidade do falante, discutiremos, mais à frente, essas características.

## 4.2 Variáveis e variantes

Em Sociolinguística, chamam-se *variantes* as formas da língua que se encontram em variação e são influenciadas por determinados fatores, denominados *variáveis*. A regência verbal em português é um exemplo de fenômeno variável, especificamente denominado *variável dependente*. Isso porque a escolha de uma ou outra variante é influenciada por fatores de natureza interna, isto é, estrutural – os de natureza fonomorfossintática, os semânticos, os discursivos e os lexicais; também podem influenciar a variação fatores de natureza externa, ou social – a etnia, o sexo, a idade, o nível de renda e de escolarização, a profissão, etc. Esses grupos de fatores que influenciam a variação se denominam *variáveis independentes*. Em português, a relação entre o verbo e seu complemento pode ocorrer com ou sem a presença de preposição, ou ainda com a presença de determinada preposição. Ao lado da variante “assisti o filme”, existe “assisti ao filme”; ao lado da variante “fui no cinema”, existe “fui ao cinema”;

A variante pode se manter estável no sistema linguístico durante um período de tempo, curto ou longo, ou pode desaparecer, permanecendo apenas uma das alternativas de uso. Nesse caso, temos o fenômeno de *mudança linguística*. “Cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático.” (MOLLICA, 2003, p. 11)

Como se vê, a Sociolinguística variacionista exige que se considere a língua em uso. Fora do dinamismo discursivo, que envolve falante, ouvinte e contexto, ela se torna mera abstração, impossibilitando análises que levem a resultados capazes de explicar as relações entre ela e seus usos sociais.

### 4.3 Causas da variação linguística

Como ficou dito acima, a variação é inerente às línguas humanas em todos os níveis de sua estrutura interna. Quanto aos fatores externos determinantes da variação, podem eles estar ligados ao emissor, ao receptor ou às condições de produção. Camacho (2003, p. 58) assim apresenta a variação ligada a esses fatores:

Em função do primeiro fator, pertencem as variantes que se podem denominar dialetais em sentido amplo, variantes geográficas e socioculturais. Em função do segundo e do terceiro fatores, pertencem as variantes de registro ou estilísticas. Referem-se ao grau de formalidade da situação e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor.

Do ponto de vista das variantes dialetais, pode-se dizer que quanto maior o grau de contato dos falantes, maior a identidade de seus atos verbais. Quando essa identidade acontece entre membros da mesma comunidade, polarizados por um centro de difusão cultural, política e econômica, o resultado é a constituição de dialetos regionais ou geográficos. Nesse caso, temos a chamada *variação diatópica*. Tal variação pode ser identificada no nível fonético (veja-se a produção aberta das vogais /e/ e /o/ pretônicas do falar nordestino em oposição à pronúncia fechada das mesmas vogais pelos falantes do Sudeste e do Sul do Brasil); no nível morfossintático (a posposição da partícula negativa “sei não”, na fala nordestina, em oposição à anteposição “não sei”, na do falante do Sudeste); no nível semântico (“gerimum”, “a mulher descansou”, da linguagem nordestina, em oposição a “abóbora”, “a mulher teve filho”, do falar do Sudeste).

A outra dimensão dialetal, que resulta do intercâmbio verbal entre falantes do mesmo nível socioeconômico e cultural, dá origem às variantes sociais. São as chamadas *variações diastráticas*. É evidente a diversidade do uso de expressões e construções sintáticas entre falantes de classes sociais diferentes. No Brasil, a presença de [r] em lugar de [l] nos encontros consonantais, como em “craro”, “brusa” é indicativo de falantes da classe sócio-econômica baixa, sendo altamente estigmatizada, ainda que, como se

sabe, se trate de uso legitimado pela língua culta do português do século XV. Gomes e Souza (2003, p. 76)) atestam a evidência histórica dessa variante:

Há ainda evidências históricas de que os processos em questão atuaram em outro momento, tendo como resultado da mudança linguística a substituição de [l] por [r]. como em *igreja* (ecclesia) e *brando* (blandus) (...). A alternância de [l] ~ [r], ou rotacismo, é bastante antiga, atestada no *Appendix Probi* (*flagelum non fragelum*), e, em determinado momento, deixou de ser um processo de mudança e passou à condição de variação estável, conforme registrado em textos do português arcaico e em gramáticos como Fernão Lopes (1975, p.59-60[1536]) e Duarte Nunes de Leão (1983), p. 64 [1576]). Sincronicamente, pode-se afirmar que a variação ocorre em qualquer dialeto urbano do português brasileiro (cf. Gomes [1986], Oliveira [1983]) e é fortemente estigmatizada.

É que falantes do segmento socioeconomicamente baixo da sociedade conservaram essa forma, ao contrário do que fizeram os da classe social prestigiada, e o seu uso passou a ser considerado erro linguístico. Sobre isso, assim se expressa Alkmim (2003, p. 41) : “A fala das classes altas mudou e a de outros grupos sociais reteve esses usos: esse foi o ‘erro’.”

Desse exemplo se pode inferir o grau de dominação exercido através da linguagem. A esse respeito, leia-se a reflexão de Camacho (2003, p. 39)

As formas em variação adquirem valores em função do poder e da autoridade que os falantes detêm nas relações econômicas e culturais. Assim, uma variante, como presença de marca de plural no sintagma nominal, é conhecida como detentora de prestígio social entre os membros da comunidade, sendo por isso chamada *variante padrão* ou de prestígio. Já sua alternativa, a ausência de marca de plural, é conhecida como *variante não-padrão ou estigmatizada*. É óbvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc. O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestígio controlam o poder político das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores da autoridade de vincular a língua à variedade que empregam.

Essa é uma questão importante a ser considerada nos estudos variacionistas: a legitimação de determinados usos da língua pelas classes

dominantes que, por deterem o poder, passam a impor a variedade que utilizam. Aliada a essa questão está a que é relativa às atitudes dos usuários de determinado dialeto frente a formas que lhes soam estranhas. Também esse é um problema que interessa diretamente à Sociolinguística e sobre ele se refletirá no próximo item.

No que se refere aos fatores externos da variação linguística ligados ao receptor ou às condições de produção discursiva, Camacho, como se viu acima, apresenta-os como sendo variação de registro ou estilística. Ela está ligada à necessidade de adequação do falante ao contexto imediato da construção textual, à finalidade de seu ato verbal, ao grau de formalidade exigido pela circunstância, ou mesmo ao grau de sua familiaridade com o conteúdo da mensagem a ser construída. Daí o *estilo formal* e o *informal*. Todo falante deve desenvolver certos recursos linguísticos, de tal modo que possa deles lançar mão para a finalidade que tem em vista no processo discursivo. Essa competência, no entanto, como se sabe, é vedada a grande número de falantes que, como resultado, sofrem o efeito disso, sendo-lhes negado o acesso a bens sociais.

É preciso fazer referência também às chamadas linguagens especiais, como a gíria e os jargões científicos, ligadas a fatores como idade, sexo e ocupação. Trata-se de recursos linguísticos criados por grupos restritos e disponíveis apenas para a interação verbal entre seus pares, tendo em vista os interesses específicos que os vinculam entre si.

Ao lado da diversidade linguística, entretanto, há a língua comum, inventário lexical e sintático de que se utilizam todos os falantes da mesma comunidade. Trata-se de um bem coletivo que, como já se viu, dispõe de padrões estruturais e estilísticos, mecanismos de manutenção da unidade linguística, dentro da diversidade de usos. São as chamadas forças coesivas que operam em direção contrária à variação, garantindo a identificação da comunidade linguística.

Deve-se ainda acrescentar que, seja no eixo horizontal ou *diatópico*, seja no eixo vertical ou *diastrático*, seja nas diferenciações de *registro*, ou *estilísticas*, no âmbito do próprio falante, a variação é sempre contínua, não sendo possível determinar fronteiras nítidas entre os dialetos ou entre os

registros. Um mesmo falante, por exemplo, pode lançar mão de diferentes estilos, conforme a situação vivenciada. Na sala de aula, por exemplo, quando o professor trata de questões teóricas da disciplina que leciona, o faz geralmente utilizando um registro formal. Pequenas interrupções, sejam para chamar a atenção de um aluno, sejam para descontraír a turma para depois reconduzi-la à reflexão, são feitas, em geral, em estilo descontraído. Esse é o que Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) denomina contínuo de oralidade-letramento. Ela acrescenta : “Como no caso do outro contínuo, não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade.”

Trabalhar essas questões na escola abre amplo caminho para o desenvolvimento de habilidades e competências no uso da língua materna

#### **4.4 A variedade “padrão”**

Conforme já se disse, a heterogeneidade é inerente às línguas, estando toda e qualquer comunidade linguística caracterizada pela existência de diferentes dialetos e registros. Como consequência da organização das sociedades em grupos de diversificadas condições sócio-econômicas, as variedades dialetais, que são aquelas que se centram no emissor, acabam se revestindo de certo caráter valorativo que reflete a hierarquia desses grupos sociais. Isso significa que determinados dialetos são mais desvalorizados que outros, segundo seus falantes pertençam a uma classe econômico-social mais ou menos privilegiada. Daí a reflexão de Gnerre (1994, p. 6): “Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” Essa variedade própria dos falantes das classes dominantes é alçada à posição de modelo de todas as outras, a chamada *variedade padrão*. A Sociolinguística desmitifica a crença comumente difundida de que a língua padrão é melhor, superior às demais. Sobre isso afirma Alkmim (2003, p. 40):

A variedade padrão de uma comunidade – também chamada norma culta, ou língua culta – não é, como o senso comum faz crer, a língua

por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo 'correto' de falar. Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Em nossas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. Ou melhor, coincide com a variedade linguística falada pela nobreza, pela burguesia, pelo habitante de núcleos urbanos, que são centros do poder econômico e do sistema cultural predominante.

Em resumo, os julgamentos valorativos sobre as línguas são, na verdade, julgamentos sobre seus falantes, o que leva à intolerância linguística, ao preconceito, um dos comportamentos mais nefastos contra as classes desprivilegiadas, já que sua condenação está sequer prevista na Constituição brasileira e, possivelmente, na de nenhum país. É preciso ainda lembrar que é nessa variedade que se veicula o saber oficial: nela são redigidas as leis, distribuídas as informações pela grande imprensa; nela se estabelecem os contatos no espaço das instituições oficiais; sem o acesso à língua padrão, ou melhor dizendo, às variedades cultas, enfim, estão vedados os caminhos que possibilitam o acesso ao poder. É também Gnerre que afirma (1994, p. 22): "A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderosos para bloquear o acesso ao poder." O que resta a fazer senão adquirir a competência no uso dessa variedade?

#### **4.5 O papel da escola no ensino das variedades cultas**

A partir do pressuposto adotado pela Sociolinguística de que todas as línguas são heterogêneas e que, portanto, todas as variedades são igualmente suficientes para o falante se expressar, igualmente legítimas como meio de interação entre os membros da mesma comunidade, a existência de variedades consideradas melhores – as cultas, às vezes ainda denominadas de padrão<sup>4</sup> – demonstra que, por trás da questão científica, existe outra de

---

<sup>4</sup> Sobre a denominação língua culta/língua padrão ver nota n. 1, no início deste trabalho.

caráter ideológico. Numa sociedade em que o acesso aos bens culturais exige o domínio de um só dialeto, o da classe dominante, a língua deixa de ser instrumento de interação e ação sobre a realidade para ser também um instrumento de exclusão social.

Para preparar os indivíduos para a vida em sociedade, elegeu-se a escola como instituição oficial. Cabe a ela, no que se refere ao trabalho com a língua materna, levar o aluno a desenvolver competências e habilidades para utilizar adequadamente esse patrimônio comum de sua comunidade.

O que se esperaria é que a escola, adotando uma orientação de base científica, fizesse o trabalho de levar seus alunos a se apropriarem de competências linguísticas mais refinadas, sem se preocupar em substituir a que já tivessem adquirido, qual seja a de se expressar no seu dialeto social. Se se tratasse de alunos advindos de classes sociais favorecidas nas quais o uso das variedades cultas é comum e com as quais, portanto, estão mais familiarizados, caberia à escola apenas levá-los a trabalhar no desenvolvimento dessa competência, ampliando-a no domínio da leitura e da utilização dos gêneros textuais que circulam na sociedade, numa palavra, tornando-os indivíduos letrados.

Se, ao contrário, esse dialeto fosse o das classes desfavorecidas socioeconomicamente, seria necessário, obviamente, que à competência de uso de sua variedade linguística fosse acrescentada a do domínio das variedades cultas, para que o acesso aos bens culturais e sociais não lhes fosse vedado. Juntamente com isso, o mesmo trabalho de promover-lhes o letramento, tornando esses alunos familiarizados com os gêneros textuais necessários a seu intercâmbio social nos vários domínios culturais.

Veja-se o que sobre isso orienta a sociolinguista Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004, p. 114-5):

Se o professor tiver uma formação sociolinguística adequada, o que acontecerá com uma minoria, terá de trabalhar com a variação da sintaxe nas suas aulas e saber, na maioria das vezes de maneira intuitiva e tentativa, já que não há materiais prontos para isso, definir o que será o uso linguístico socialmente aceitável para que

seus alunos não fracassem no curso de sua futura vida profissional em nossa sociedade.

Assim, entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos, as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. Aí está a grande contribuição que a sociolinguística sobre o português brasileiro poderá dar para uma efetiva virada no ensino da língua portuguesa no Brasil.

Seria este talvez, um dever patriótico: o conhecimento e o reconhecimento, na escola, da realidade do português brasileiro.

O professor estaria, nesse caso, praticando o modelo da *diferença verbal* (CAMACHO, 2003, p.71) que vê nos dialetos sociais estigmatizados um sistema linguístico simplesmente diferente, mas estruturalmente capaz de oferecer os mesmos recursos expressivos utilizados nas variedades cultas. Não estaria, nesse caso, substituindo competências, isto é, não estaria reprimindo o uso da variedade trazida pelo aluno de seu ambiente familiar, legitimamente utilizado, por ele respeitado, do qual frequentemente se orgulha. Ao contrário, estaria se preocupando em levá-lo a conhecer não apenas a variedade padrão, mas também outros registros, as variedades cultas que, como foi lembrado acima, permitem-lhe adequar seu texto ao contexto imediato da produção linguística, à finalidade de seu ato verbal, selecionando recursos de expressão formal ou familiar. Desse modo, a escola estaria realizando sua importante tarefa do ponto de vista político-social de promover as camadas marginalizadas, abrindo-lhes o acesso aos bens simbólicos que a língua veicula, de que nos fala Bourdieu (apud SOARES, 1986).

Mas a realidade da escola brasileira não tem sido essa. O modelo geralmente adotado é ainda o da *deficiência linguística*, aquele que considera insuficiente a variedade utilizada pelos alunos das classes sociais desfavorecidas socioeconomicamente. As variedades cultas, nas suas diferentes expressões de uso e modalidade, são impostas como as únicas legítimas, as únicas corretas, e pior, transformadas num conjunto de regras e classificações - a norma padrão - absolutamente inexpressivas para quem pretende desenvolver sua competência textual. Os modelos oferecidos, geralmente, são os literários de autores clássicos, que oferecem, muitas vezes, vocábulos, expressões, sintaxe estranhos à língua contemporânea. E o

professor sequer faz uma reflexão sobre variação linguística e mudança, de modo a levar os leitores iniciantes a compreenderem melhor o que leem, tendo em vista o caráter variável da língua.

Quanto àqueles alunos que já chegam na escola familiarizados com as variedades cultas, mais próximas da norma padrão, sofrem menos, porque cometem naturalmente menos “erros”. Mas também a eles se nega o desenvolvimento da competência textual, porque ficam presos na memorização estéril de regras e classificações. Também eles, em geral, saem da escola incapazes de transitar pelos diversos gêneros textuais de que deverão lançar mão futuramente. Saem alfabetizados, mas não letrados.

Como ficou dito acima, à escola cabe o importante papel político de formar cidadãos competentes no uso da língua como um bem simbólico que ela é. A importância da formação adequada do professor de português, para isso, é inquestionável. É lamentável que a Sociolinguística seja um enfoque praticamente ausente dos cursos de Pedagogia, justamente aqueles que formam o professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Mesmo nos cursos de Letras há que se ampliar o estudo sobre as variedades linguísticas, para que se possa justificar a mudança de orientação didática no trabalho escolar com a língua materna.

## **5 Considerações finais**

O levantamento, aqui empreendido, de parte das correntes linguísticas até hoje propostas, através das quais se tem buscado compreender o fenômeno da linguagem, levou às conclusões enumeradas a seguir.

- a) Compreender o que é a língua é preocupação de todos os tempos e, mais que isso, a necessidade de conhecê-la não é privativa de professores e filósofos. Trata-se de um fenômeno altamente instigante cuja compreensão está ligada ao desenvolvimento de pesquisas em todas as ciências humanas.
- b) Conhecer a história da Linguística assegura importante base para a reflexão sobre as novas propostas de abordagem teórica, porque possibilita um julgamento mais seguro do que realmente constitui

novidade e do que é simples retomada sobre nova roupagem. Essa competência seletiva é indispensável para escolhas teóricas que embasem qualquer pesquisa sobre a língua.

- c) Debruçar-se sobre o processo de construção de teorias sobre a linguagem é muitíssimo enriquecedor: permite ao estudioso aproveitar as experiências já vividas, de modo a encurtar caminhos na busca de novas respostas. Permite evitar os mesmos erros já vividos, ensina estratégias de como construir uma teoria de resultados úteis.
- d) O estudo de Teorias Linguísticas – Tradições, Rupturas e Fronteiras permite abrir horizonte largo na compreensão do fenômeno da linguagem. Além disso, exigindo contato com ampla bibliografia, aproxima o estudioso das fontes primárias, em geral reinterpretadas em obras de reflexão posterior.
- e) Esse estudo é, portanto, necessário e, por isso, recomendável para todo aluno de pós-graduação em Letras.

## Referências

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à linguística; domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à linguística; domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CÂMARA JR , Joaquim Mattoso. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes, 1975.

COSERIU, Eugenio. Premissas históricas da linguística moderna. In: \_\_\_\_\_. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da et alii (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ; DP&A, 2003.

DASCAL, Marcelo (org.). Concepções gerais da teoria linguística. In: *Fundamentos metodológicos da linguística*. São Paulo: Global, 1978 vol. L (Global Universitária: série linguagem, comunicação e sociedade).

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. Estudos Pré-saussureanos. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Christina Abreu; SOUZA, Cláudia Nívia Roncarati de. Variáveis fonológicas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo : Contexto, 2003.

MACEDO, Alzira Verthen Tavares. Funcionalismo. *Veredas*, Juiz de Fora, n.2, p.73-88, jan / jun.1998.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no séculoXX. In : CUNHA, Maria Angélica Furtado da et alii (orgs.). *Linguística funcional : teoria e prática*. Rio de Janeiro : DP&A, 2003

MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: \_\_\_\_\_; BRAGA, Maria Luiza (orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 166.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa: Revista de linguística*, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. In : MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 166.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

Resenha

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

**Leticia Macedo Kaeser \***  
leletrasufjf@gmail.com

\* Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, é bolsista de IC e de Apoio Estudantil/IC do Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino.

O livro *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática* aborda o ensino da língua sob uma ótica pragmática, ou seja, levam-se em conta os usos da língua, seus falantes e os seus contextos de uso. Logo, o enfoque principal é permitir aos professores que se apropriem das concepções teóricas relativas ao ensino de Língua Portuguesa (LP), para que possam transmiti-los aos seus alunos conforme a vertente sociointeracionista de ensino.

O autor, Luciano Amaral Oliveira, atua principalmente nas áreas de leitura e produção textual, ensino de língua portuguesa e semântica. Professor da Universidade Federal da Bahia, é graduado em Economia, mestre e doutor em Letras e Linguística pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas na área de estudos críticos do discurso e ensino pragmático de gramática, voltados para a formação e conscientização dos professores em relação aos aspectos discursivos da língua.

Neste livro, lança mão de uma excelente estratégia ao adotar uma linguagem menos técnica, ou seja, sem os jargões da grande área da Linguística, permitindo, assim, uma leitura agradável e, ao mesmo tempo, uma maior interação entre texto e leitor.

O uso de numerosos exemplos, bem como as sugestões de aplicação prática que acompanham os conceitos abordados nos capítulos, garantem o cumprimento da proposta do livro: ampliar as competências dos professores no que tange ao ensino de LP, uma vez que o público-alvo configura-se tanto por professores já atuantes, quanto por alunos em formação, permitindo, assim, a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos.

Além da apresentação, introdução e conclusão, o livro é composto por seis capítulos nos quais o autor apresenta as teorias essenciais ao ensino de LP que são, por sua vez, fundamentais à prática em sala de aula. Com exceção do capítulo 1, que leva o nome do livro, os demais capítulos iniciam-se com os

termos “o ensino pragmático” (da leitura, da escrita, de literatura, do vocabulário e da gramática), como veremos a seguir; isso se deve ao fato de que a concepção de língua adotada é aquela que se baseia no uso de seus falantes dentro de uma sociedade. Portanto, os conceitos abordados em cada um dos capítulos estão pautados em situações concretas de uso, a fim de permitirem a ampliação da competência do aluno e a real formação do professor para o trabalho com o texto, que precisa deixar de ser intuitivo para ser embasado e consciente.

No primeiro capítulo, “Coisas que todo professor de português precisa saber”, encontra-se o arcabouço teórico fundamental a todos os profissionais do ensino de língua. Luciano Amaral demonstra a importância da consolidação de conceitos como metodologia, concepção de ensino e de língua para que haja uma prática pedagógica bem fundamentada. Ressalta ainda a necessidade de o professor saber o que significa ensinar português, bem como a razão pela qual ele é ensinado nas escolas, permitindo, assim, que tenha domínio sobre sua área de atuação e faça um planejamento adequado de suas aulas, escolha as atividades e a forma de avaliação. Neste capítulo, encontramos ainda as concepções de aprendizagem, os métodos de ensino e os objetivos de uma aula de português. A maneira como o autor explica as concepções teóricas nesta parte do livro é bastante interativa, assemelha-se a uma conversa. Logo, consegue levar o leitor a uma boa compreensão teórica, por meio de uma leitura agradável e de excelentes exemplos.

O segundo capítulo, “O ensino pragmático da leitura” aborda os tipos de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Dessa forma, Oliveira aponta a leitura como uma atividade que não é puramente linguística, envolvendo diferentes conhecimentos dos alunos. Além de traçar estratégias de leitura, o autor mostra a necessidade de o professor saber diferenciar tipos e gêneros textuais para que possa construir com os alunos os conhecimentos necessários nas aulas de leitura. Em relação à proposta de trabalho com gêneros textuais apresentada no livro, esta pode ser interpretada equivocadamente por leitores que ainda não estejam familiarizados com a teoria dos gêneros textuais, pois uma das atividades propostas é a apresentação de vários gêneros em uma mesma aula. É de se concordar com o que ressalta o

autor quando diz que “o professor precisa apresentar aos alunos gêneros diversos para eles se familiarizarem com as formas distintas que os textos tomam para circular na sociedade” (p. 86). Entretanto, essa familiarização deve ocorrer de modo sistemático e contínuo durante toda uma vida escolar, como propõem diversos autores, entre eles Dolz e Schneuwly (2004) em *Os gêneros orais e escritos na escola*. O último tópico do capítulo pretende mostrar aos professores que determinadas atividades dos livros didáticos devem ser analisadas e criticadas de acordo com os elementos de textualidade apresentados no capítulo, e só devem ser aplicadas caso apresentem relevância pedagógica.

O terceiro capítulo, “O ensino pragmático da escrita”, tem como o objetivo traçar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da escrita, apontando-a como um processo que leva a um produto e mostrando a importância das atividades de pré-escrita, assim como as etapas e estratégias da produção textual, a análise de atividades de livros didáticos e a avaliação processual da produção escrita. O autor nos fala da importância de um trabalho para além da apresentação dos gêneros textuais e diz que os alunos devem redigir, além da tradicional redação, pelo menos mais cinco gêneros elencados por ele como importantes: o relatório, o resumo, o questionário, o currículo e a carta de apresentação. A escolha de tais gêneros desfavorece o propósito do livro de aliar teoria e prática objetivamente, pois, embora em parte o autor esteja coerente, esses gêneros textuais são bastante utilizados em ambientes acadêmicos, ou seja, uma futura etapa da vida dos alunos. Eles deveriam ter sido apresentados como sugestão, para que o professor alie a proposta ao currículo de sua rede de ensino ou planejamento.

No quarto capítulo, “O ensino pragmático de literatura”, existe uma crítica à subdivisão do ensino, no qual literatura, redação e português são considerados disciplinas diferentes. Há um questionamento também em relação ao uso de textos literários com a finalidade de abordar tópicos gramaticais e ao fato de que, segundo o autor, a escola não vê a literatura como “um meio para desenvolver a capacidade do estudante de usar a língua” (OLIVEIRA, 2010, p. 173). Nesse capítulo, Oliveira aponta uma justificativa para o ensino de literatura que seria, basicamente, a de despertar o interesse dos alunos por textos

literários que, por sua vez, desperta a consciência crítica dos alunos. Acreditamos que essa proposta está condizente com o letramento literário, sugerido por alguns pesquisadores brasileiros, entre os quais Cosson (2009), uma vez que Luciano Oliveira acredita que esta prática é responsabilidade da escola, e que o professor tem papel fundamental ao despertar no aluno o interesse pela leitura literária, desenvolver o processamento sociocognitivo da leitura, bem como a compreensão e a construção de sentidos, formando, assim, leitores conscientes que atuem, de fato, como cidadãos.

O capítulo cinco, "O ensino pragmático do vocabulário", demonstra a necessidade de o professor incluir em sua prática atividades voltadas ao ensino de vocabulário, já que este é relevante para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. O autor traz os elementos necessários para o conhecimento de uma palavra, a relevância do ensino do uso do dicionário e dos fenômenos semânticos no ensino do vocabulário – sinonímia, hiperonímia, etc. –, as discussões em relação ao novo acordo ortográfico, as reflexões acerca do poder expressivo das palavras e dos processos de estrangeirismos e empréstimos linguísticos. É um capítulo inovador, pois auxilia os professores na ampliação do vocabulário dos alunos de forma reflexiva, de modo que não basta expor os alunos a um léxico variado, mas sim levá-los a compreender o que é necessário para o conhecimento de novas palavras.

No último capítulo do livro, "O ensino pragmático da gramática", Luciano Amaral ressalta a importância de inserir a análise linguística no lugar das aulas de nomenclatura gramatical; logo, critica a abordagem do ensino de gramática como transposição de nomenclaturas gramaticais por meio de exercícios estruturalistas. O autor aponta que "não existe língua sem gramática" (OLIVEIRA, 2010, p.236), portanto é necessário que ela seja ensinada para que os alunos desenvolvam a competência comunicativa. Nessa perspectiva, vai ao encontro de Mendonça (2006) que propõe uma substituição do ensino de gramática pela análise linguística (AL), considerando uma concepção de língua como interação, a AL como ferramenta para a leitura e a escrita, a reflexão sobre os fatos da língua em contextos de uso, bem como a centralidade nos efeitos de sentido, dentre outras práticas.

Os capítulos são compostos por uma gama de exemplos que auxiliam os leitores na compreensão das teorias elencadas, de modo a facilitar a prática em sala de aula, contribuindo, assim, para concretizar e servir de modelo para os professores. Além disso, os capítulos sugerem reflexões sobre a prática pedagógica, o que, a nosso ver, é muito eficaz na formação docente.

O livro de Luciano Amaral, então, traz uma aliança entre teoria e prática docente visando levar os professores a adotarem as novas concepções do ensino de língua portuguesa. Dessa forma, pode ser considerado um instrumento eficaz de estudo, permitindo tanto aos profissionais em serviço quanto aos alunos em formação, a ampliação de suas competências do que tange aos conhecimentos da linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa.

#### Referências:

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.