

Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA Jul. /dez. 2012 | VOL 2 | N. 2



Revista Práticas de Linguagem

Revista do Grupo de Pesquisa FALE

v. 2 n. 2 – julho / dezembro de 2012

Revista Práticas de Linguagem	Juiz de Fora	v.2	n.2	jul./dez.	p. 1 -119	2012
-------------------------------	--------------	-----	-----	-----------	-----------	------

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

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

Editoras

Dra. Begma Tavares Barbosa – UFJF
Ms. Laura Silveira Botelho – UFJF
Ms. Luciane Aparecida de Souza -SEEDUC/RJ
Ms. Vanessa Souza Silva – UERJ

Assistente Editorial

Thayane Viana Fonseca

Revisores

Grupo FALE
Língua Portuguesa – UFJF
Daniel Augusto de Oliveira
Língua Inglesa - Aluno do curso de Letras da UFJF

Conselho Editorial

Ms. Abigail G. Magalhães – Grupo FALE
Dra. Begma Tavares Barbosa – UFJF
Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO
Dra. Edwiges dos Santos Zaccur – UFF
Dra. Irlandé Antunes – UECE
Dr. João Manuel S. Cunha – UFPel
Ms. Laura Silveira Botelho – UFJF
Dra. Lúcia Furtado M. Cyranka – UFJF
Ms. Luciane A. de 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 – UFJF
Dra. Maria Zélia Versiani Machado – UFMG
Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB
Ms. Vanessa Souza Silva – UERJ
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF
Dra. Telma Ferraz Leal – UFPE

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. 2, n. 2 (jul./dez. 2012)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2012.

Semestral

Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem>

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

CDU

37:372.46(05)

SUMÁRIO

4 EDITORIAL

RELATOS

6 – 17 Projeto propaganda: o uso do software *scribus* para a criação de cartazes

Simone da Costa Lima Raquel
Cristina Souza e Souza

18 – 27 Oficinas de produção e registro de narrativas: experiência desenvolvida com professores xavante

Lucimar Luisa Ferreira

28 - 36 O cordel dos Tiradentes

Flávia Helena Pontes Carneiro

37 - 47 Por uma didática do ensino dos conectores em espanhol

Daniel Mazzaro Villar de Almeida

PESQUISA

48 – 68 O objeto-livro na relação entre o leitor e a leitura: do guardar ao lembrar

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

69 – 89 O futuro perifrástico com ir+ estar+-ndo: um estudo do gerundismo no português do Brasil

Alcione Gonçalves

ENTREVISTA

90 - 99 Entrevista com Hércules Toledo Corrêa – UFOP

Begma Tavares Barbosa

FALE PARA O PROFESSOR

100 – 111 Esplendor da língua, miséria da gramática

Marcos A. Bagno

RESENHAS

112 – 116 SANTOS, Leonor Werneck. RICHE, Rosa Cuba. TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

Fernanda Cristina Ferreira

117 – 119 BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Maria Alice Fernandes. *Falar, ler e escrever em sala de aula: do período da pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Vanessa Almeida Stigert

EDITORIAL

A Revista **Práticas de Linguagem** oferece nova edição aos profissionais da educação interessados nos temas que circundam o ensino da linguagem. Esperamos prosseguir abrindo espaços de reflexão que possibilitem fazer avançar nossas práticas. Vários temas caros à escola brasileira contemporânea estão aqui contemplados.

Reunimos, neste volume, 4 **RELATOS** de experiência e 2 **ARTIGOS DE PESQUISA**. O relato "Projeto propaganda: o uso do software *scribus* para a criação de cartazes" descreve uma prática desenvolvida com turmas de 7º ano, envolvendo o trabalho com sequências didáticas para a produção de cartazes com o objetivo de mobilizar a comunidade escolar para o uso consciente de seus espaços. O relato "Oficinas de produção e registro de narrativas: experiência desenvolvida com professores xavante" traz uma interessante experiência de formação continuada de professores que atuam em contexto de educação indígena numa escola bilíngue do estado do Mato Grosso.

Em "O cordel dos Tiradentes", descreve-se um belo Projeto pedagógico – desenvolvido com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental -, envolvendo atividades multidisciplinares, que visavam, entre outros objetivos, a valorização da cultura nordestina, a partir do trabalho com a literatura de cordel e com as xilogravuras. O relato "Por uma didática do ensino dos conectores em espanhol" descreve um conjunto de atividades voltadas para o domínio da coesão textual - uso de marcadores discursivos – em turmas de ensino de espanhol.

O **ARTIGO DE PESQUISA** de Ilsa Vieira Goulart discute a relação com o objeto livro a partir de dados de entrevistas com pessoas que resgataram e guardaram livros que marcaram sua história. Um outro artigo - "O futuro perifrástico com IR+ ESTAR+-NDO: um estudo do gerundismo no português do Brasil" - retoma o importante tema do preconceito linguístico, a partir da análise de textos de opinião publicados na mídia impressa.

Na **ENTREVISTA** com o prof. **Hércules Toledo Corrêa**, da UFOP, retomamos o tema do **Letramento Literário**, apontado como de grande interesse dos leitores da

Revista Práticas de Linguagem. Com experiência na área e a partir de sua atuação no CEALE/UFMG, grupo pioneiro na discussão da formação para a literatura, o prof Hércules aborda questões importantes sobre a formação de leitores nas várias etapas da escolarização.

Destacamos, desta edição, a importante contribuição do professor **Marcos Bagno**, na seção **FALE COM O PROFESSOR**. Assunto ainda polêmico, o ensino da teoria gramatical no ensino fundamental é apontado como um equívoco pelo autor, que, em sua argumentação, reconhece as inconsistências teóricas de nossa tradição gramatical e aponta para a tarefa mais importante do trabalho com a linguagem na escola: o letramento das crianças e adolescentes.

Por fim, as 2 **RESENHAS** publicadas nesta edição indicam produções fundamentadas em trabalhos acadêmicos que certamente poderão auxiliar a construção de boas práticas de leitura, produção e análise textual. São elas: "**Análise e produção de textos**", de Leonor Werneck Santos e Rosa C. Riche; "**Falar, ler e escrever em sala de aula: do período da pós-alfabetização ao 5º ano**", de Stella Maris Bortoni-Ricardo.

BOA LEITURA!

As editoras

Profa. Dra. Begma Tavares Barbosa
Profa. Ms. Laura Silveira Botelho
Profa. Ms. Luciane Aparecida de Souza
Profa. Ms. Vanessa Souza da Silva

Relatos

PROJETO PROPAGANDA: O USO DO SOFTWARE SCRIBUS PARA A CRIAÇÃO DE CARTAZES

Simone da Costa Lima*
sclmorgado@gmail.com

Raquel Cristina de Souza e Souza*
raquelcsm@gmail.com

* Bacharel e licenciada em Letras (Português-Inglês), Mestre em Linguística Aplicada, Professora de Informática Educativa do Colégio Pedro II - Unidade Realengo II.

* *Bacharel e licenciada em Letras (Português-Inglês), Mestre em Literatura Brasileira, Professora de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II - Unidade Realengo II.

Apresentação

O presente texto é o relato de um projeto realizado no ano de 2011 com turmas de 7º ano em uma escola pública de Educação Básica. O objetivo foi propor aos alunos a criação de cartazes a serem afixados em diferentes dependências da unidade escolar, com o intuito de estimular comportamentos mais adequados ao convívio social.

Em um primeiro momento, sob a supervisão dos professores de Língua Portuguesa, os alunos, organizados em grupos, elaboraram os elementos textuais que iriam compor os cartazes. Foram formados seis grupos referentes às seis dependências da unidade escolar a receberem os cartazes: biblioteca, sala de aula, banheiro masculino, banheiro feminino, laboratório de informática e refeitório. Durante a elaboração dos cartazes, os alunos foram orientados com relação às características do gênero textual propaganda – cartaz – estudadas em etapa anterior, com enfoque no uso do modo imperativo, nas estratégias de argumentação e na caracterização do público-alvo. Em um segundo momento, cada aluno

deveria criar um cartaz aliando ao texto já criado pelo seu grupo uma solução de design gráfico. Para a elaboração dos cartazes foi utilizado o editor de publicação de código aberto **Scribus**.

O projeto surgiu de uma demanda apresentada pelas professoras de Língua Portuguesa com relação à necessidade de criação de cartazes em formato digital para que a produção dos alunos alcançasse seus objetivos comunicativos. A equipe de Informática Educativa, em contrapartida, apresentou como proposta de trabalho a utilização do programa **Scribus**.

Para que o projeto pudesse se concretizar, foi necessária uma constante articulação entre as atividades realizadas em sala de aula, sob a mediação das professoras de Língua portuguesa, e as atividades realizadas no laboratório de informática, sob a mediação dos professores de Informática Educativa. Cumpre ressaltar que a maioria das interações ocorridas entre os professores participantes do projeto aconteceu via correio eletrônico. Inicialmente, não nos conhecíamos presencialmente.

Caracterização da Escola

O projeto foi realizado na Unidade Realengo II do Colégio Pedro II, instituição federal de Educação Básica. A unidade atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, tendo em média seis turmas por ano de escolaridade. Trabalham na instituição docentes contratados e efetivos. Os professores contratados são admitidos por meio de processo seletivo e os efetivos, por meio de concurso público. A maioria dos docentes tem carga horária semanal de quarenta horas e cumpre em média 60% dessa carga com turma e o restante com reuniões de planejamento, produção de material didático, projetos, etc. Quase 50% dos docentes da instituição são mestres ou doutores. O corpo discente é formado tanto por alunos oriundos da rede pública quanto particular, já que o ingresso acontece por meio de concurso público, com sistema de cotas no 6º ano do Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio para alunos

da rede pública. Em unidades com turmas de anos iniciais do Fundamental, o ingresso acontece por meio de sorteio no 1º ano. Em função disso, a unidade de Realengo II tem um pequeno grupo de alunos transferidos de outras unidades que ingressaram na instituição no início do Fundamental. O projeto aqui apresentado foi realizado com seis turmas de 7º ano, na faixa etária de 11 e 12 anos. Cada turma conta com uma média de 32 alunos. A maioria dos alunos é de classe média. Participaram do projeto, além das duas professoras que redigem o presente relato, mais outros dois docentes: uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Informática Educativa.

Fundamentação teórica

Este projeto está balizado nos estudos enunciativos da linguagem. Assim, a concepção que norteia nosso trabalho é a de **linguagem** como forma de interação, ou seja, como ação intersubjetiva em que os interlocutores procuram atuar um sobre o outro, produzindo colaborativamente os efeitos de sentido em dada situação comunicativa e em um contexto sócio-histórico-ideológico determinado.

A **língua** é um repositório de elementos estruturais de que os interlocutores dispõem para materializar suas intenções comunicativas. Dessa forma, é o aspecto pragmático (as manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos, em situações concretas, sob determinadas condições de produção) que determina a estrutura superficial do enunciado (os itens lexicais, os conectores sequenciais, o tipo de estruturação sintática, os mecanismos morfológicos, etc). A língua, então, só existe em uso e por isso está sujeita a variações de registro (culto/ coloquial e suas matizes), de modalidade (escrita/ oral), de dialeto (territorial, social, de idade, de sexo, de geração), pois qualquer manifestação linguística ocorre determinada pelo lugar social de seus interlocutores.

Não nos comunicamos, então, por meio de palavras isoladas, mas por meio de enunciados. Os enunciados refletem as condições sociais específicas de sua produção e as finalidades comunicativas de quem os profere e têm uma forma padrão de se estruturarem e circularem na sociedade. Cada esfera social de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que se definem não só por seus conteúdos temáticos, mas sobretudo por sua construção composicional: são os **gêneros do discurso**, que se materializam em **textos**.

Os conceitos de gêneros do discurso e gêneros textuais são bastante citados no contexto atual. Segundo Rojo (2005), há uma distinção entre pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros do discurso e aquelas direcionadas à pesquisa sobre **gêneros textuais**. De acordo com a autora, a “[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos [...] e teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, que constituem concretamente um conjunto aberto e variado, em constante mutação, pois acompanham o fluxo de mudanças da sociedade e as necessidades de comunicação entre os indivíduos. Os gêneros ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do cotidiano. É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto – o produto concreto das atividades de interação linguística –, definido por propriedades sócio-comunicativas. Quando dominamos um gênero, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares através de textos (MARCUSCHI, 2003).

Rojo (2005, p.11) acredita que os gêneros do discurso apresentem três dimensões indissociáveis: os temas (conteúdos ideologicamente conformados), o estilo (traços da posição enunciativa do locutor) e a forma composicional (elementos das estruturas comunicativas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero). Um gênero é

marcado sempre por um propósito comunicativo e apresenta regularidades em sua forma estrutural que o distinguem de outro gênero. Além disso, um gênero precisa ser consolidado socialmente para que seja aceito como tal.

Em função dos avanços tecnológicos, muitos gêneros ainda estão em desenvolvimento e não se consolidaram. Há também a possibilidade do surgimento de vários outros. Ainda não temos o distanciamento temporal e histórico necessário para definirmos exatamente quais os gêneros digitais atuais. Em função disso, Marcuschi (2005) os define como gêneros textuais emergentes.

Para Ribeiro (2005, p. 134), “os gêneros de texto existem em consonância com seu suporte”:

A cultura escrita (necessariamente impressa) estabilizou gêneros como a carta, o conto, o bilhete, o anúncio classificado, a notícia de jornal, o editorial ou o artigo científico; a cultura escrita digital (mais do que digitalizada) reconfigurou certos gêneros e originou outros tantos, conhecidos hoje como o e-mail, a conversa de chat, os gêneros postados em blogs e os textos produzidos para webjornais (COSCAROLI e RIBEIRO, 2005, p. 9).

Conforme será explicitado na próxima seção, durante a realização do projeto, os alunos produziram textos pertencentes a um mesmo gênero textual (gênero propaganda – cartaz) que se concretizaram em dois diferentes suportes: manuscrito (e/ou impresso) e digital. Desta forma, acreditamos que os alunos tiveram a oportunidade de refletir acerca das adaptações textuais necessárias durante a migração de um suporte para o outro.

A meta a ser atingida pelo ensino de língua materna, dessa forma, deve ser o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na leitura e produção de textos, sejam eles impressos ou digitais, ou seja, sua capacidade de reconhecer e empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

Descrição da experiência

As etapas do projeto iniciaram-se nas aulas de Língua Portuguesa e foram organizadas em sequências didáticas estruturadas em torno do gênero propaganda (cartaz). Dolz e Schneuwly definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Afirmam que uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Atividades de observação e análise de textos como referência para a reflexão sobre o gênero e sobre os recursos gramaticais utilizados são de grande importância nesse processo para conscientizar o aluno sobre os usos dos recursos da língua.

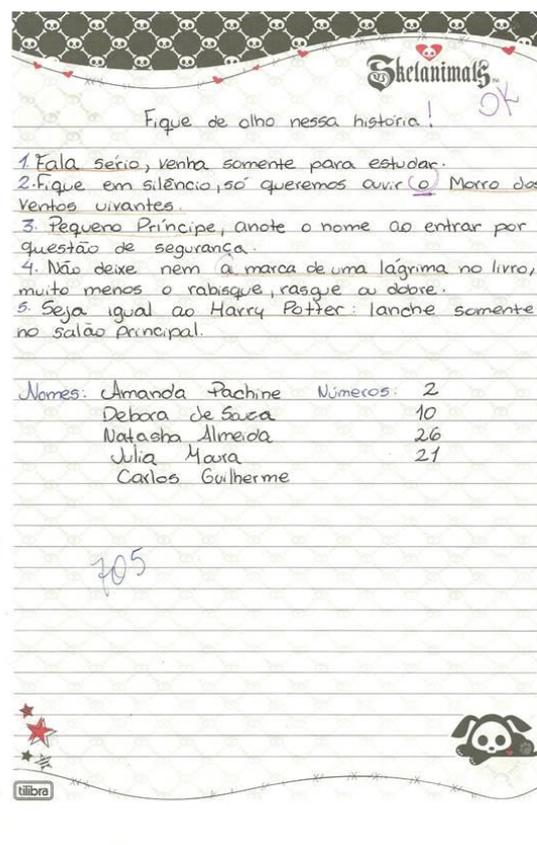
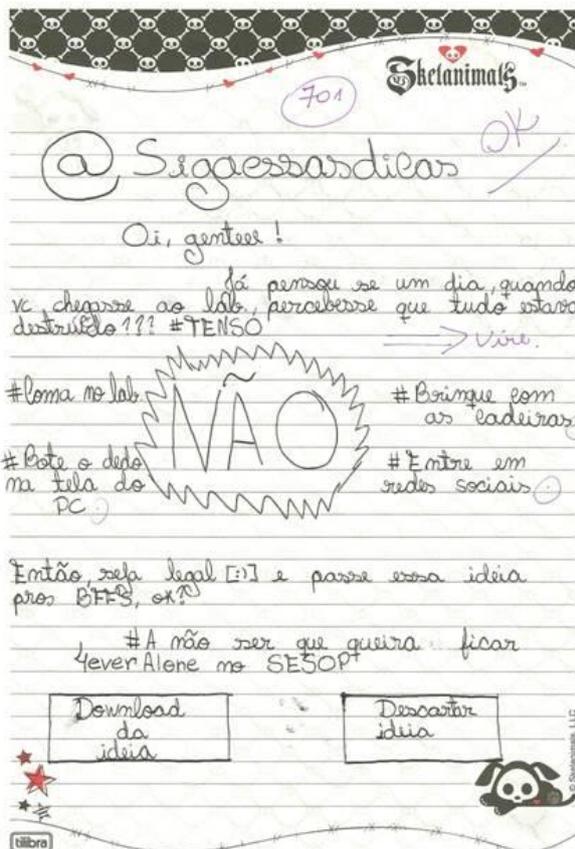
Em um primeiro momento, o foco foi concentrado justamente na leitura e análise de propagandas variadas, do tipo cartaz. Assim se organizaram as etapas da sequência didática: durante a **pré-leitura**, os alunos foram mobilizados a caracterizar o gênero propaganda de acordo com seu conhecimento prévio de mundo. Em seguida, incitou-se um debate acerca da influência da propaganda em suas vidas. Eles foram levados a observar a quantidade de marcas e logotipos ao redor deles em um espaço tão diminuto quanto a sala de aula. Algumas perguntas orientadoras para reflexão foram as seguintes: Vocês costumam comprar influenciados pela propaganda? A propaganda é mesmo “a alma do negócio”? Toda campanha publicitária serve para vender um produto? Que campanhas estão em voga no momento?

Após a discussão, foi mostrada, em um projetor, uma série de propagandas recolhidas de revistas e da internet. Foi feita a **leitura** e análise conjunta desses textos levando-se em consideração a maneira como o público-alvo era construído (a partir de marcas gramaticais, gráficas, imagéticas), as estratégias de argumentação utilizadas e as

ideias (além dos produtos) que estavam sendo anunciadas. No momento da **pós-leitura**, os alunos sistematizaram as características do gênero e foram levados a concluir que nenhuma propaganda é ideologicamente neutra. Reforçamos as diferenças entre a campanha “comercial” e a campanha “solidária” e encaminhamos a discussão para a necessidade de uma campanha solidária na escola, tendo em vista o estado em que as salas de aula se encontravam no fim dos turnos e as reclamações da bibliotecária de que os alunos não sabiam se comportar na biblioteca.

Em um segundo momento, foi feita a **análise linguístico-textual** das propagandas de modo mais sistemático, com foco no uso do modo verbal imperativo. Foram feitos exercícios estruturais e de uso segundo orientação de Travaglia (1996).

O terceiro momento foi dedicado à **produção escrita**. Os alunos foram divididos em grupos de quatro e cinco alunos para elaborarem um cartaz publicitário de uma campanha solidária pelo uso consciente dos espaços da escola. Cada grupo ficou responsável por uma dependência mediante sorteio (sala de aula, biblioteca, refeitório, laboratório de informática, banheiro feminino e banheiro masculino). Eles deveriam primeiro discutir as regras (quais existem, quais são cumpridas, quais não são e por que) e depois pensar no texto, adequando a linguagem e os recursos gráficos ao público-alvo (os demais alunos da escola). Era necessário fazer uso do imperativo.



Imagens 1 e 2 - Textos em versão manuscrita.

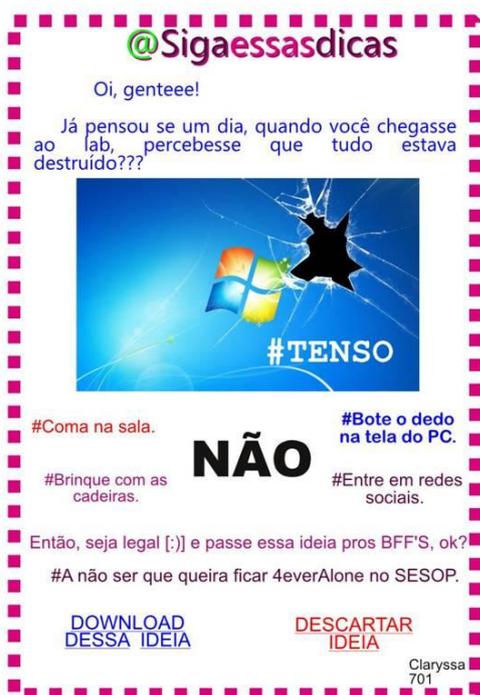
O texto do cartaz foi elaborado em sala de aula, com a mediação da professora de Língua Portuguesa. Eles foram estimulados a já pensar no projeto gráfico do cartaz. Os textos foram corrigidos e receberam orientações para serem reescritos e terem os eventuais problemas sanados. Depois de reescritos e revisados, cada aluno pôde, individualmente, na aula de Informática Educativa, elaborar o seu próprio cartaz, usando o texto que havia sido elaborado pelo grupo. Cumpre ressaltar que, na instituição de ensino onde o projeto foi realizado, os alunos do 6º e 7º ano têm dois tempos semanais de Informática Educativa inseridos na grade curricular. Dessa forma, a versão digital dos cartazes foi feita sob a supervisão e orientação dos professores de Informática Educativa e não mais sob o acompanhamento das professoras de Língua Portuguesa.

Para a elaboração dos cartazes foi utilizado o editor de publicação de código aberto **Scribus**¹. Como o programa não é muito conhecido pelo usuário comum, foram necessárias etapas de ambientação dos alunos ao programa que antecederam a produção dos cartazes propriamente dita e aconteceram de forma concomitante com as etapas finais realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa. Durante essas etapas, os alunos receberam orientações acerca do funcionamento² do programa e puderam explorá-lo livremente. Experiências com o uso de ferramentas tecnológicas por alunos do Ensino Fundamental mostram que, quanto mais as ferramentas se tornam “transparentes”, mais facilmente se dá a construção do conhecimento; i.e., é aconselhável que os alunos primeiramente conheçam as ferramentas para depois iniciarem o processo de produção do conhecimento a partir de seu uso. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser um obstáculo e passa a ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem.

Como cada laboratório de informática da unidade dispõe de 30 computadores, cada aluno pôde produzir seu próprio cartaz em versão digital, aliando ao texto produzido de forma colaborativa pelo seu grupo, uma solução individual de **design** gráfico.

¹ Mais informações em: <http://wiki.softwarelivre.org/Scribus>.

² Mais informações em: <http://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/scribus/>.



Imagens 3 e 4 - Textos em versão digital.

Os cartazes em formato digital foram inicialmente disponibilizados no site do laboratório de Informática Educativa da Unidade³. Posteriormente, por um sistema de votação digital, toda a turma votou naqueles cartazes que consideraram conter a melhor solução gráfica para o texto elaborado. Esses cartazes foram, então, impressos e afixados nas dependências da escola.

Avaliação dos resultados

A análise dos textos produzidos e a observação do comportamento dos alunos durante as aulas indicam que o trabalho com gêneros discursivos aliado às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) pode potencializar o processo educativo.

³ Mais informações em: <http://www.cp2.g12.br/blog/labre2/trabalhos-7%C2%BA-ano/2011-2/projeto-propaganda/>.

Constatou-se que a organização dos aprendizes em pares e/ou grupos promove uma maior interação entre eles, contribuindo para uma melhor aprendizagem.

Considerações finais

De maneira geral, o engajamento dos alunos nas atividades foi bastante satisfatório. Pudemos perceber que, quando envolvidos em tarefas significativas de escrita, ou seja, quando sabem que serão lidos e que seus textos cumprem uma função comunicativa real, seu interesse e disponibilidade para o aprendizado aumentam. Isso pode ser verificado nos próprios textos resultantes do projeto e no comportamento de alguns alunos, que passaram a zelar mais pelo espaço escolar e a cobrar o mesmo comportamento dos colegas.

Referências

COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. S. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Enviado em 28 de fevereiro de 2012
Aprovado em 20 de novembro de 2012

**OFICINAS DE PRODUÇÃO E REGISTRO DE NARRATIVAS:
EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA COM PROFESSORES XAVANTE****Lucimar Luisa Ferreira***
lucimarluisa@uol.com.br

* Graduada em Letras, com experiência em Educação Escolar Indígena, doutoranda em Linguística pela Unicamp.

Apresentação

O contato oficial com o povo Xavante (Terra Indígena Pimentel Barbosa - Mato Grosso) já passa de seis décadas, e a educação escolar tem sido desenvolvida em quase todo esse período. Sendo assim, é inegável que muitos hábitos e costumes tenham sido modificados, elementos introduzidos, incorporados e (re) significados pela cultura material e imaterial do povo; mas, mesmo assim, a luta pela manutenção daquilo que é próprio e essencial permanece. Nesse processo de busca de equilíbrio entre o que é próprio da cultura e o que vem de fora, a educação escolar no contexto do povo Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa sempre foi uma das preocupações da comunidade.

O contexto linguístico do povo é bilíngue, e as escolas têm como objetivo fazer uma educação também bilíngue. A política é manter a língua materna, sem desconsiderar a importância da Língua Portuguesa para o povo nas diferentes atividades de interlocução com a sociedade envolvente.

A escola indígena específica, diferenciada e bilíngue é uma garantia da Constituição Federal de 1988, que precisa ser pensada e construída pelos próprios povos indígenas. Nesse sentido, o povo Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa, mesmo com todo o processo de transformação ocorrido com o contato, busca a construção de uma escola que garanta a valorização da cultura e dos saberes tradicionais. A

comunidade entende que a escola tem um papel fundamental no futuro sócio-cultural do povo e, por isso, a valoriza. Ao mesmo tempo, espera que essa instituição promova a construção e a reelaboração de saberes próprios do povo no seu fazer pedagógico. Sendo assim, o esperado é que os diferentes aspectos culturais, em especial as narrativas Xavante, sejam tratados na escola desde as séries iniciais.

Partindo dessa necessidade apresentada pela comunidade e considerando que a construção da escola indígena específica e diferenciada depende de várias ações, principalmente a de elaboração de materiais específicos para o uso nas escolas, a nossa proposta foi registrar por escrito, de forma bilíngue, narrativas Xavante contadas por anciãos da comunidade, refletindo sobre diferentes aspectos do funcionamento, uso e ensino de Português como segunda língua nas escolas da Terra Indígena Pimentel Barbosa. Nesse caso, o objetivo foi capacitar os professores para registrar eles próprios as suas histórias tradicionais, organizando um material de leitura específico e bilíngue para o trabalho nas escolas.

A produção do livro "Narrativas Xavante" foi realizada, em 2009, na Escola Municipal de Educação Básica *Apowê*, aldeia Caçula, com um grupo de professores participantes de uma Oficina de Formação Continuada.

Caracterização da Escola

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) *Apowê* está localizada na Terra indígena Pimentel Barbosa, Aldeia Caçula, a 74 km da cidade de Canarana-MT. A EMEB *Apowê*, criada em 1989/90, pertence à rede municipal de ensino do município de Canarana - MT e está autorizada a oferecer Ensino Fundamental. A escola está organizada na modalidade Educação Indígena, no Ensino Regular.

A EMEB *Apowê* atende aproximadamente 120 alunos, tendo como quadro docente seis professores, cinco índios e um não-índio. A escola

também conta com um coordenador não-índio. A *Apowê* é composta por duas salas de aula, uma cozinha e dois banheiros; funciona em três períodos com turmas multisseriadas e uma turma EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Os principais objetivos da escola é preparar os alunos para o relacionamento com a sociedade envolvente, garantindo a valorização do saber indígena Xavante. Nesse sentido, registrar as histórias da própria etnia através da escrita faz parte dos objetivos da escola e da formação continuada dos professores Xavante.

Fundamentação teórica

O ensino de Português como segunda língua nas oficinas de capacitação de professores indígenas Xavante é feito com base na necessidade apresentada pelos professores, que ensinam Português em suas escolas nas aldeias, a partir do quinto ano do Ensino Fundamental. Nesse processo, os professores Xavante querem e necessitam conhecer de forma mais aprofundada a Língua Portuguesa para ensinar e se relacionar com diferentes instância da sociedade; nessa perspectiva, precisam saber usar o Português oral e escrito no seu funcionamento social. Eles necessitam compreender como funcionam os variados gêneros textuais e/ou discursivos utilizados nas diferentes esferas sociais com as quais se relacionam.

A partir dessa abordagem, a nossa proposta foi organizar um livro de narrativas tradicionais escrito em Português e em Xavante para ser usado nas escolas das aldeias. Nesse viés, o trabalho de Português desenvolvido no contexto da organização do livro "Narrativas Xavante" parte do pressuposto de que a aprendizagem de uma língua tem relação direta com o contexto cultural do aprendiz. Nesse caso, a concepção de língua que embasa o trabalho é a que considera o funcionamento linguístico inserido no contexto social, respeitando os vários aspectos

relacionados às particularidades culturais e de política linguística do povo. Essa concepção está ancorada nas teorias de gêneros do discurso bakhtiniano: Bakhtin (2003), Brait; Rojo (2005), Schnewly; Dolz (2004), Rojo (2000).

O enfoque dos gêneros discursivos surge com as idéias do russo Mikhail Bakhtin e se desenvolve com vários autores, que as transpõem para o campo educacional, dentro e fora do Brasil¹. A idéia geral desenvolvida por Bakhtin (2003) é a de que a linguagem humana é dialógica e fundamentalmente ligada ao fazer humano. Para ele, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) e cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais recebem a denominação de gêneros do discurso.

Com isso, pode-se dizer que os gêneros são inúmeros e cada um reflete as condições específicas e as finalidades de cada campo através de seu conteúdo, estilo e construção composicional. Nesse caso, a língua é entendida como um elemento de interlocução entre as pessoas e, sendo assim, o seu ensino não pode acontecer de forma desvinculada de seu uso social. Os aspectos formais precisam ser abordados de forma contextualizada nos textos (diferentes gêneros), fazendo sentido pelo uso. Isso porque a língua só tem razão de ser o que é pelo papel que exerce e pela forma que é usada na sociedade.

Como forma de complementar essa abordagem, também utilizamos outros fundamentos da linguística textual: Fávero; Koch (2000), Travaglia (2002), Marcuschi (2001), Antunes (2007; 2009) e pressupostos das teorias da enunciação e do discurso: Guimarães (2002; 2011), Pêcheux (1995), Orlandi (1996; 2001), Serrani (2005; 2010), Bolognini; Pfeiffer; Lagazzi (2009). O fundamental na experiência foi

¹ Como sucessores das idéias de Bakhtin aplicadas à educação temos Joaquim Dolz e Bernard Schnewly em Genebra (Suíça), Roxane Rojo na PUC (São Paulo) e muitos grupos de diferentes Universidades que desenvolvem trabalhos nessa linha no Brasil.

pensar a língua em suas dimensões de estrutura e funcionamento nas condições de produção específicas das oficinas realizadas na Terra Indígena Pimentel Barbosa.

Descrição da experiência

Nas escolas da Terra Indígena Pimentel Barbosa, os professores, concomitante ao seu processo de formação no Haiyô², participam de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação de Canarana – MT, em parceria com a FUNAI e com o projeto de pesquisa “A Educação Escolar do Povo Xavante da Terra Indígena de Pimentel Barbosa – investigação e registro de um processo”, financiado pela FAPEMAT (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso).

A Formação Continuada dos professores tem sido feita por meio de oficinas pedagógicas que abordam diferentes temáticas, sendo a produção de material didático uma delas. Na execução dessas oficinas pedagógicas, várias áreas do conhecimento são abordadas de forma interdisciplinar (Ciências Sociais, Ciências da Natureza, Etnomatemática e Língua Portuguesa), proporcionando a produção de materiais específicos Xavante e uma reflexão dos professores sobre a relação entre teoria e prática.

O livro “Narrativas Xavante” foi organizado a partir do material produzido em uma dessas oficinas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, cujo objetivo era proporcionar aos professores Xavante o exercício da escrita das narrativas tradicionais, numa sequência didática composta por atividades práticas e reflexões sobre o ensino de língua nas escolas das aldeias. As narrativas foram escolhidas pelos cursistas/professores em função das várias atividades propostas, tendo

² Haiyô é um Curso de Magistério (formação de professores indígenas) executado pela SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso.

em vista a necessidade de material em Língua Portuguesa para o trabalho de leitura específico nas escolas.

Considerando o objetivo principal do trabalho e uma metodologia composta por atividades variadas, com base nos conhecimentos tradicionais dos cursistas/professores, a primeira atividade proposta foi a gravação e o registro das narrativas. Depois de uma discussão em sala sobre narrativas diversas (diferentes povos), os cursistas/professores foram divididos em grupos para fazer as gravações, transcrições e elaborações dos textos em Xavante e em Português. Os grupos, após escolherem as histórias tradicionais que deveriam ser trabalhadas, fizeram contato com os anciãos e marcaram as entrevistas, considerando que, na comunidade, são eles que têm a função de repassar os conhecimentos e contar as histórias.

As entrevistas foram feitas pelos professores nos terreiros das casas dos próprios anciãos. Cada grupo entrevistou um velho que contou, em língua Xavante, uma das histórias do povo, a qual foi gravada no momento da entrevista e, depois, transcrita e escrita de forma bilíngue : em Xavante e em Português. Durante a elaboração escrita dos textos, vários aspectos lingüísticos de Língua Portuguesa (ordem dos constituintes da oração, elementos coesivos do texto, pontuação, vocabulário, etc.) foram estudados, garantindo a aprendizagem de vários conteúdos de forma significativa.

Os grupos ilustraram as histórias e, para fechar o trabalho, fizeram uma socialização da produção final e uma avaliação coletiva do registro das narrativas. Nessa avaliação, um ponto positivo levantado pelo grupo foi o fato de os professores trabalharem a partir das histórias contadas pelos próprios velhos, que tradicionalmente são contadores de história na comunidade.

Depois do material produzido, a etapa seguinte – preparação dos originais para a publicação (digitação dos textos e digitalização das ilustrações) – foi realizada por um bolsista do projeto. O livro, depois de

elaborado, foi revisado e publicado. Os textos em Xavante foram revisados por um grupo de professores que possuem domínio da Língua Xavante escrita. A ortografia da Língua Xavante utilizada no livro foi a que o grupo Xavante da Terra Pimentel Barbosa utiliza³.

Avaliação dos resultados

Os Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa, preocupados com a perda do conhecimento tradicional e as dificuldades de passar tais conhecimentos às novas gerações também de maneira tradicional, percebem que é necessário construir, na própria comunidade, uma escola que venha contemplar os seus anseios. Sem desconsiderar as questões de infra-estrutura, uma das maiores preocupações desse grupo é construir uma escola que proporcione um diálogo entre o que é específico da cultura Xavante e o que vem de fora. Para isso é necessária a produção de material didático-pedagógico específico, que contemple os conhecimentos da cultura Xavante.

Nessa direção, a produção de um livro que registra e organiza de forma escrita e bilíngue o saber dos anciãos é fundamentalmente necessária para a garantia da construção de uma escola Xavante que atenda os anseios da comunidade. Assim, o nosso trabalho de organização do livro "Narrativas Xavante", escritos pelos professores, cumpre a função de apoiar o povo nesta construção da educação escolar específica Xavante.

De acordo com a avaliação feita pelos professores no fechamento da oficina, o trabalho foi muito significativo, pois além de proporcionar como resultado um livro impresso para o uso nas escolas, os professores compreenderam diferentes aspectos da Língua Portuguesa a partir das

³ A escrita Xavante possui variação em alguns aspectos de sua ortografia, dependendo do grupo e da região de uso.

narrativas tradicionais. Além disso, tiveram a experiência de produzir o livro, executando e refletindo sobre cada etapa de sua produção.

Considerações finais

Com base na participação dos professores no trabalho desenvolvido, acreditamos que o ensino de Português a partir do registro de narrativas tradicionais foi além do proposto para as aulas de Português como segunda língua na oficina, pois abordou questões de cultura, arte, cidadania, direitos, política linguística e movimentos indígenas. Além disso, o curso pode ter contribuído para o desenvolvimento da autoconfiança dos professores na produção de seus textos, potencializando a autoria em Português (segunda língua) e em Xavante (língua materna). Nesse caso, o ensino de Português feito a partir de uma perspectiva dos gêneros textuais/discursivos mostrou-se produtivo, tendo em vista que o enfoque possibilita uma abordagem do funcionamento e da significação dos textos, aspectos fundamentais para os professores/cursistas que aprendem e ensinam a segunda língua nas escolas de suas aldeias.

Entendemos, com essa experiência, que a produção de material didático é um trabalho complexo que demanda ações de várias instâncias, mas que é possível ser realizada com apoio dos órgãos competentes. Dentro desse processo, podemos dizer que a participação ativa de todos os seguimentos da comunidade, em especial dos professores, é de suma importância, pois serão eles os responsáveis pelo processo educacional das escolas nas comunidades e, conseqüentemente, pelo uso desse material.

Um aspecto que ainda é importante ressaltar é que, no ensino de Língua Portuguesa (segunda língua), além do conteúdo linguístico, devemos considerar o desenvolvimento de outras habilidades e valorizar o conhecimento culturais dos cursistas. Nas oficinas, o papel dos

professores foi o de mediadores e colaboradores na produção de um saber coletivo Xavante, tendo em vista que os atores do processo foram os cursistas/professores indígenas. Assim, é possível afirmar que o ensino de Português como segunda língua em uma comunidade indígena precisa ser pensado considerando, além das questões linguísticas, os diversos fatores de ordem social, cultural e política que fazem parte da educação escolar indígena.

Referências

ANTUNES, Irandr . (1937) *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: P r bola Editorial, 2007 (Estratégia de Ensino, 5).

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN Mikhail. (1979) *Est tica da cria o verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BOLOGNINI, Carmen Z.; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (orgs.). *Discurso e ensino*: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino)

BRAIT, B. & ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Ling stica textual*: introdu o. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Série gramática português na pesquisa e no ensino; 9).

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*: um estudo enunciativo da designa o. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Análise de texto: procedimentos, análises, ensino*. Campina, SP: Editora RG, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualiza o. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica   afirma o do óbvio.

Trad. Eni P. Orlandi [et al]. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.

_____. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado de Letras: 2000. (As faces da lingüística aplicada)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. (Org.) *Letramento, discurso e trabalho docente*. São Paulo: Horizonte, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Enviado em 31 de março de 2012

Aprovado em 27 de novembro de 2012

O CORDEL DOS TIRADENTES

Flávia Helena Pontes Carneiro*
helena.flavia@gmail.com

*Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Professora do 1º Ciclo de Formação Humana do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

Apresentação

Este trabalho foi desenvolvido em uma turma de 1º ano do 1º Ciclo do Centro Pedagógico da UFMG no ano de 2010. A ideia de se trabalhar com a Literatura de Cordel foi proposta para toda a Escola pelo Núcleo de Educação Física, com o objetivo de integrar a comunidade escolar ao projeto da Festa Junina intitulado *O Bailão do Centro Pedagógico: dançando, recitando e desenhando no ritmo do Cordel Nordestino*. Neste grande projeto previam-se atividades que possibilitassem aos alunos um espaço de conhecimento e vivência das danças, das artes, das músicas e dos costumes que se manifestam no Brasil, em especial, na cultura nordestina. A partir dos objetivos gerais, foram relacionados objetivos específicos, a serem desenvolvidos em sala de aula com os alunos de seis anos, que resultaram no trabalho O Cordel dos Tiradentes.

Caracterização da Escola

O Centro Pedagógico é uma escola pública federal, localizada no campus da Universidade Federal de Minas Gerais e atende cerca de 600 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tem como critério de entrada o sorteio público das vagas, com turmas de 25 alunos e, desde 2011, recebe seus alunos em Tempo Integral. Seus professores efetivos atuam no ensino, na pesquisa e na extensão e têm como formação mínima o nível de mestrado. A condição socioeconômica das famílias

atendidas pela escola está concentrada nas classes C, D e E, chegando a constituir 90% da clientela do Centro Pedagógico.

Fundamentação teórica

O trabalho realizado na Turma dos Tiradentes¹ teve como referência os conceitos de alfabetização e letramento propostos por Soares (2003), considerando-se a importância de desenvolver, de maneira articulada, num só processo, as habilidades de leitura e de escrita referentes tanto ao domínio da tecnologia da escrita como ao do conhecimento e da compreensão da cultura escrita.

É importante destacar que a turma era constituída por alunos que já compreendiam o funcionamento do sistema de escrita e apresentavam uma escrita alfabética e por crianças que estavam em processo de compreensão desse sistema e não eram ainda leitores e escritores autônomos.

Descrição da experiência

O trabalho desenvolvido no 1º ano buscou articular e integrar as aprendizagens dos alunos nas diversas áreas de ensino. O gênero textual Literatura de Cordel e a xilogravura foram os aspectos privilegiados no trabalho desenvolvido na Turma dos Tiradentes.

Além dos objetivos relacionados à vivência artística e cultural, como: conhecer e valorizar a cultura nordestina; apreciar a Literatura de Cordel; expressar-se por meio da arte; dentre outros, foram focalizados aspectos linguísticos específicos, relacionados ao aprendizado das

¹ Turma dos Tiradentes é o nome da turma dos alunos do 1º Ano Amarelo de 2010. A turma recebeu esse nome em função das novidades que contavam para a professora ao chegar à sala: "Professora, meu dente caiu!!"

capacidades da alfabetização e do letramento nos eixos da Leitura, da Apropriação do Sistema de Escrita e da Produção de Texto, conforme proposto por Batista *et al.* (2005) e Pro-Letramento (2008).

A seguir, destacamos as capacidades trabalhadas neste projeto nos referidos eixos. No eixo da Leitura: desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; fazer previsões acerca do conteúdo da narrativa; desenvolver o senso estético; desenvolver a capacidade de escuta atenta; levantar e confirmar hipóteses. No eixo da Apropriação do Sistema de Escrita: desenvolver a consciência fonológica; reconhecer e identificar rimas; estabelecer a relação entre grafemas e fonemas. No eixo da Produção de Texto: produzir oralmente textos coletivos para serem escritos; conhecer a organização textual do cordel; vivenciar processos coletivos de criação do cordel; produzir textos informativos para a Festa Junina.

Uma das atividades previstas para dar início ao trabalho com o cordel foi a leitura da história Lampião e Lancelote.² Ao ouvir a narrativa sobre o encontro de Lampião, grande cangaceiro do sertão nordestino, e Lancelote, um dos cavaleiros medievais da Távola Redonda, os alunos puderam apreciar a narrativa em prosa e o cordel. As belas imagens do livro ofereceram aos alunos uma inesquecível experiência plástica, abrindo caminho para o estudo da xilogravura.

Entre varais de cordéis, esse momento de contação de história proporcionado pelo Mala de Leitura, na biblioteca da escola, destacou a narrativa e a imagem como elementos sobre os quais passamos a desenvolver em nossa turma o Projeto O Cordel dos Tiradentes. A partir do encantamento dos alunos e considerando os objetivos linguísticos e culturais, propusemos a leitura da Literatura de Cordel em suportes

² VILELA, Fernando. *Lampião e Lancelote*. São Paulo: Cosac Naify. 2006.

autênticos. Dentre os textos selecionados para serem lidos para os alunos escolhemos o cordel Juvenal e o Dragão, de Leandro Gomes de Barros.

A escuta da leitura deste cordel aconteceu com muita expectativa e interesse dos alunos. Ela foi realizada ao longo de uma semana, nas rodas de história da nossa sala. Ao final da leitura, os alunos produziram ilustrações para esse cordel e mostraram, por meio das imagens que fizeram, quão vívida foi a história.

O trabalho com o cordel possibilitou, ainda, trabalhar com a consciência fonológica, aspecto fundamental quando se trata de alunos em processo de alfabetização. As rimas, tão caras às crianças, possibilitaram fazer, muitas vezes, um jogo de adivinhação da palavra que viria a rimar dentro da estrofe a partir do contexto da narrativa.

Para enriquecer a experiência estética com a Literatura de Cordel e incentivar o processo de criação, apresentei à turma um cordel com 36 sextilhas de minha autoria. Essa escrita consistiu na apresentação dos alunos, dos professores da turma e na narrativa de aspectos particulares da história desse grupo, vivenciados desde a sua chegada ao Centro Pedagógico no início do ano de 2010. Diversos elementos da nossa história foram destacados, como, por exemplo, a chegada dos alunos na escola por meio do sorteio, nossas primeiras experiências com leituras e recitação de poesias e a explicação do nome da nossa turma, conforme apresentado a seguir:³

NESSA TURMA SEM IGUAL,
TODO MUNDO É DIFERENTE
E O QUE TEM DE ESPECIAL?
TODO DIA CAI UM DENTE!
É POR ISSO QUE GANHOU

³ O Cordel dos Tiradentes, editado pelas estagiárias da sala Simone M. Rosa e Renata Assunção, teve uma tiragem de 100 exemplares e circulou internamente no Centro Pedagógico durante a Festa Junina e na XI UFMG Jovem - IV FECEB em 2010, evento em que este projeto foi apresentado pelos alunos.

BELO NOME: TIRADENTES.

E COM A LETRA J
TEM A JÚLIA E O JOSÉ
GOSTAM DE BRINCAR DE RIMA
LÉ COM LÉ E CRÉ COM CRÉ
E AGORA É A SUA VEZ
DE DESCOBRIR O QUÊ QUE É.

UMA HISTÓRIA DE AVENTURA
COM HERÓI E UM VILÃO
CARRUAGEM E PRINCESA
E TEM GRANDE EMOÇÃO.
QUEM JÁ SABE, DIGA O TÍTULO.
"JUVENAL E O DRAGÃO".

Após a leitura do cordel de minha autoria, os alunos aceitaram o desafio de compor, coletivamente, com a ajuda da professora, uma estrofe para o Cordel dos Tiradentes e esta foi, sem dúvida, uma experiência emocionante. Para realizarmos a escrita, primeiramente, partimos de uma caracterização da turma feita pelos próprios alunos, que iam falando sobre si mesmos e sobre um de seus grandes propósitos na escola: aprender a ler e a escrever. À medida que iam falando, eu ia registrando no quadro todas as informações para que elas pudessem servir, no momento seguinte, de elementos para a construção coletiva da estrofe. O trabalho foi conduzido pela professora, com perguntas e respostas, num diálogo interativo, dinâmico e participativo. À medida que os alunos apresentavam as ideias e respondiam às perguntas, eu oferecia a eles ora uma maneira diferente de dizer ora novas perguntas estimulando a reflexão e a observação da forma e do tamanho do verso. A participação comprometida e entusiasmada dos alunos favoreceu a produção coletiva do 1º ano, no gênero cordel, apresentado a seguir:

O PRIMEIRO ANO AMARELO
ESTÁ SE ALFABETIZANDO
PRA LER DE TUDO UM POUCO
IR APRENDENDO E BRINCANDO
E JUNTANDO AS LETRINHAS

AS PALAVRAS VAI FORMANDO.

Com a orientação da professora Eliette e apoio do Núcleo de Arte, a Turma dos Tiradentes teve a possibilidade de vivenciar o processo da xilogravura com algumas adaptações. Para que a experiência da impressão pudesse ser vivida pelos alunos do 1º ano e, considerando que eles não teriam um conjunto de habilidades de manejo com o material necessário para fazer xilogravura, pensamos em substituir a madeira por isopor, já que a madeira seria um material muito duro e resistente. O trabalho foi desenvolvido em várias etapas, desde a reflexão sobre o uso do espaço do papel em branco, no qual os alunos fariam o desenho que seria impresso, a forma de se obter texturas e os efeitos no papel, passando pela gravação no isopor até a impressão propriamente dita. Assim, as crianças fizeram um desenho da Festa Junina no papel, com o trabalho de textura (pontos, linhas curvas, linhas cruzadas, etc.) para que pudessem, posteriormente, gravá-lo no isopor. A gravação no isopor foi feita com um lápis de escrever na própria sala de aula e, por fim, foi feita a impressão das imagens na sala de Arte do Centro Pedagógico, com a ajuda de professores e monitores.

Este momento também foi registrado no cordel que fiz para a turma:

E PRA ENFEITAR A FESTA
FIZEMOS XILOGRAVURA
NO ISOPOR - NÃO NA MADEIRA,
MAS COM GRANDE FORMOSURA.
O ISOPOR É BEM MACIO
E A MADEIRA MUITO DURA.

Finalmente, com o foco no envolvimento das famílias e em sua participação na vida da escola, na Festa Junina e também no processo de alfabetização e letramento, os pais foram convidados a ajudar as crianças a produzirem um relato das férias em forma de cordel.

Nas duas últimas estrofes, foi feito um convite àqueles pais e alunos que quisessem se aventurar nesta deliciosa experiência que é escrever.

A volta às aulas, após o recesso de julho, trouxe também, além da enorme alegria do reencontro com as crianças, o fruto que pode ser colhido na aventura da leitura e escrita. Várias famílias aceitaram o convite e pudemos nos deleitar com suas, viagens e aprendizagens.

Avaliação dos resultados

A experiência vivenciada em nossa turma por meio deste projeto propiciou a escuta de diversos cordéis, o trabalho de ilustração com desenhos, a reflexão sobre a forma do texto e sobre as rimas, a produção coletiva de uma estrofe de cordel e a impressão das gravuras. O envolvimento com os alunos e com as famílias apontou para a construção de disposições positivas em direção ao letramento, contribuiu para a ampliação do conhecimento dos gêneros textuais pelas crianças e para a sensibilização para os aspectos plásticos e estéticos deste gênero. Por fim, revelou não só o papel da escola na formação e ampliação de conhecimentos de seus alunos, mas também na capacidade de envolvimento das famílias em projetos significativos para toda a comunidade escolar. A partir de elementos da cultura e da interação entre os diversos sujeitos que participam da comunidade educativa de nossa escola, pode-se verificar a importância de todos na produção de conhecimento.

Considerações finais

Ao final de todo o trabalho, os alunos receberam um cordel em cuja capa figurava a ilustração que cada um tinha produzido, contendo o texto feito pela professora e a estrofe produzida coletivamente. Ficou registrado em nosso trabalho o prazer em fazer arte e conhecer a Literatura de

Cordel. Em nossos corações, registramos a vida cotidiana na escola, o nosso fazer diário, a alegria de brincar com as palavras, de aprender a conhecer o mundo da escrita e da cultura brasileira, constituindo-nos ao mesmo tempo em sujeitos que aprendem e que ensinam.

Referências

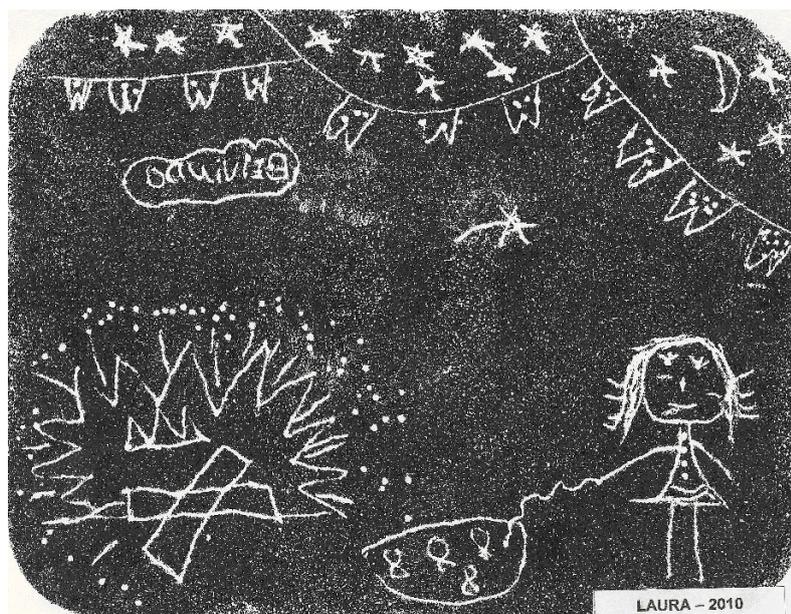
BARROS, Leandro Gomes de. *Juvenal e o Dragão*. Ceará: Tupiyanquim Editora, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Capacidades da alfabetização. In: *Instrumentos da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale /FaE/UFMG, 2005, v.2.

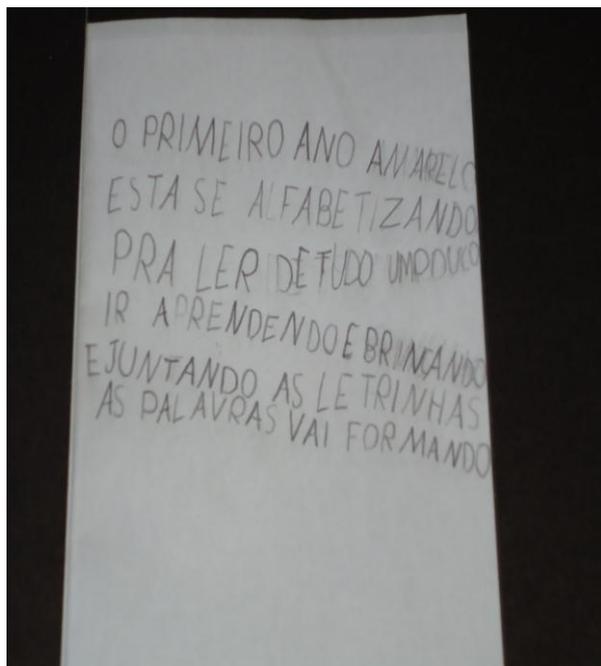
Pro-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos /Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364p.

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

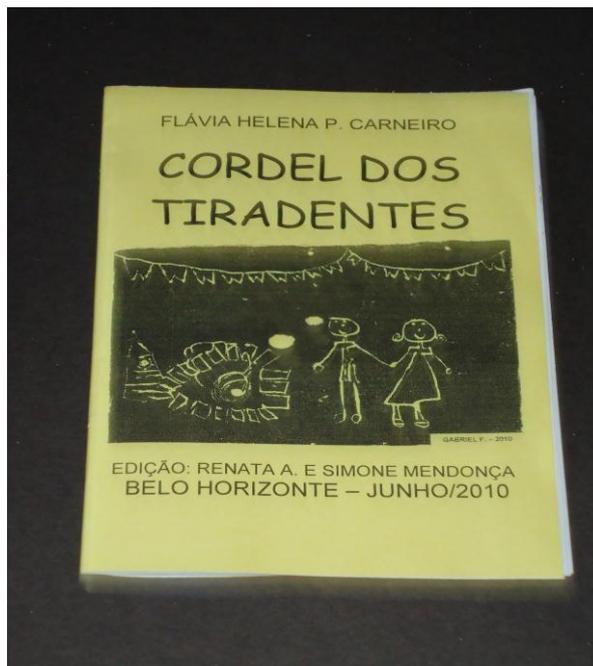
Anexo



Impressão da gravura de uma aluna



Estrofe coletiva



Cordel da nossa turma

Enviado em 31 de março de 2012
Aprovado em 08 de dezembro 2012

POR UMA DIDÁTICA DO ENSINO DOS CONECTORES EM ESPANHOL

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida *

letrasdaniel@yahoo.com.br

* Professor Assistente de Espanhol da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), doutorando em Análise do Discurso pela UFMG e ex estagiário do CENEX-FALE-UFMG.

Apresentação

Ao longo da minha experiência como professor de espanhol no Centro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX-UFMG), pude observar uma dificuldade recorrente dos alunos de compreender e usar conectores e marcadores discursivos, o que os levava a construir inferências equivocadas nas compreensões e levava seus leitores a construir inferências impertinentes nas suas produções em língua escrita. Dados esses fatos, analisei o livro didático que usavam (coleção *Nuevo Gente*, da editora espanhola Difusión) e concluí que não havia um trabalho muito preciso e eficaz com essas partículas discursivas, o que me levou a planejar e aplicar atividades específicas com a finalidade de compreender o conceito e uso dos conectores e marcadores discursivos ao longo do estudo da língua espanhola. Apresento, aqui, as atividades e algumas considerações sobre elas.

Caracterização da Escola

O CENEX abrange a comunidade da UFMG, isto é, grande parte dos alunos que procuram os cursos oferecidos são alunos ou servidores da universidade em Belo Horizonte. Há também, no entanto, a presença de um público externo e, na grande maioria das vezes, são pessoas com

curso superior ou que o estão cursando. Apesar disso, as estratégias de leitura e os conhecimentos sobre textualização que possuíam em português não bastavam para evitar esses problemas na comunicação.

Os professores desse centro de extensão são alunos da graduação ou pós-graduação de Letras que normalmente têm seu primeiro contato com o magistério nessa oportunidade oferecida pelo CENEX. Sob orientação dos professores do curso de Letras, os estagiários de espanhol fazem reuniões periódicas e são encorajados a fazer alguma pesquisa com os alunos para analisar e tentar resolver problemas como este citado, além de ministrar as aulas de língua.

Neste relato apresento algumas atividades produzidas por mim para trabalhar os conectores e marcadores discursivos, que são resultado de uma das pesquisas que fiz enquanto era estagiário.

Fundamentação teórica

Os estudos dirigidos a marcadores discursivos (MD) e conectores têm aumentado bastante na área textual com a mudança de foco da estrutura do texto para seus aspectos discursivos, o que é recente na história da linguística. A partir dos avanços da semântica, da pragmática e da análise do discurso, observa-se uma tendência a ultrapassar o estudo limitado às estruturas gramaticais da oração e a estendê-lo ao texto, já que é nele que a gramática encontra sua atualização e seu "sentido" (VEZ, 2000, p. 149).

A tardia atenção aos MD e conectores também reflete seu ensino nos contextos de língua estrangeira. Portolés (1998) assinala que a primeira dificuldade são os preconceitos do professor, que, frente ao rigor da gramática, percebe o discurso como um domínio do qual pouco se pode dizer além do que dita o senso comum. Uma segunda dificuldade é o contexto no uso dos MD e conectores, que nos obriga a ser extremamente cuidadosos na elaboração dos exercícios para seu ensino. Outra

dificuldade é a questão do correto e do incorreto, que ultrapassa o sentido de ser ou não agramatical e alcança o nível pragmático da língua, como “isso é estranho porque costumamos a encontrar um contexto no qual situá-lo”. Uma quarta dificuldade localiza-se na explicação do professor, que frequentemente é simplificadora.

Nogueira da Silva (2010), em um artigo dedicado à análise do ensino de MD em manuais de espanhol para estrangeiros, conclui que os diversos problemas linguístico-discursivos encontrados nesses livros se devem ao fato de que

ainda não dispomos de uma sistematização – devido à heterogeneidade nas classificações, definições e delimitação de unidades e funções – do estudo dessas partículas que facilite ao professor enfrentar todas aquelas questões que atualmente dificultam seu ensino-aprendizagem, mas que são fundamentais se o que desejamos é que nossos alunos adquiram uma plena competência comunicativa em espanhol. (NOGUEIRA DA SILVA, 2010 – tradução minha)

Por isso, pareceu-me importante fazer um recorrido pela literatura e explicar aos alunos o que são os MD e os conectores e para que servem.

Embora saibamos que MD e conectores possuem diferenças teóricas, usaremos ambos os termos como sinônimos. Assim, neste trabalho, vamos defini-los como uma classe de expressões linguísticas que reagrupa, além de certas conjunções de coordenação (*mas, portanto, ora, então* etc.), certas conjunções e locuções conjuntivas de subordinação (*porque, como, com efeito, em consequência, no entanto, o que quer que seja* etc.), grupos nominais ou preposicionais (*apesar disso* etc.), advérbios e locuções adverbiais (*de fato, na verdade* etc.) e algumas estruturas que não figuram nas gramáticas tradicionais, por exemplo, e possuem um esvaziamento semântico (como parece acontecer com *seja como for* e *sea como fuere*). Essas expressões linguísticas possuem a função de contribuir para o estabelecimento de uma relação coesiva com, pelo menos, o enunciado que as precede no discurso, podendo afetar toda a porção de discurso precedente, ou seja, pode conectar um enunciado a

todo o texto que vem antes do conector. Ao ligar unidades de diferentes níveis (palavras, proposições, conjuntos de proposições, grandes porções de texto), os MDs guiam, de acordo com suas diferentes propriedades morfosintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se realizam no momento da comunicação. Por outro lado, algumas relações só existem entre diferentes segmentos textuais graças à presença desses elementos conectivos explícitos¹.

Como levei em conta esta definição de MD e conectores, as atividades que desenvolvi em sala vislumbraram se não todas as características dos elementos, pelo menos a grande maioria, mesmo porque não é rentável didaticamente tratar de certas propriedades de um marcador no nível inicial. Por outro lado, não tocar nunca no assunto ou simplificá-lo desde o princípio seria também um erro.

Passo agora a algumas das atividades trabalhadas e suas explicações.

Atividades trabalhadas

Como vimos anteriormente, a função dos MD é estabelecer uma relação coesiva com, pelo menos, o enunciado que o precede no discurso. É importante, portanto, trabalhar com textos autênticos para o objetivo proposto nesta atividade: identificar a função e a ideia básica do MD, já que, quando conecta, guia o leitor a uma inferência esperada.

Não é necessário dar um texto novo ao aluno. Pode-se trabalhar esta identificação da função dos MD a partir de um texto do próprio material didático. O exemplo que dou é de um texto obtido em um jornal e o tema é muito recorrente nos manuais nos níveis básicos: a casa. A diferença é que o texto, além de autêntico, apresenta dados sobre a questão política, humana e social de se viver sozinho, que é um assunto

¹ Para mais informações sobre os MD e conectores, sugiro a leitura de Almeida (2011).

que não se costuma trabalhar nos materiais didáticos, uma vez que grande parte dos textos aparece com a finalidade de trabalhar a gramática e o vocabulário, e não desenvolver a leitura crítica.

Vejamos o texto:

Diferencias europeas

Pese a que el porcentaje de hogares unipersonales se ha duplicado en 20 años (en 1981 lo eran el 9,9% y en 2001, el 20,7%), España continúa por debajo de la media europea, señala el profesor de Sociología Lluís Flaquer. "A mediados de los años noventa, el 28% de los hogares de la Unión Europea eran unipersonales. La situación de España es anómala", afirma.

Según las estadísticas que maneja Flaquer, en 1997 el 11% de los ciudadanos de la UE vivían solos. A tenor de los datos del censo de 2001, en España lo hace el 7,2% de la población (2.954.027 de los 40,8 millones de personas registradas). A juicio de los demógrafos, el mayor peso de los hogares unipersonales se corresponde con un mayor nivel de desarrollo económico y de autonomía personal.

Los datos de la oficina estadística de la UE, Eurostat, revelan fuertes diferencias en la estructura de hogares entre el norte y el sur de Europa. Los países meridionales, donde pesan más los lazos familiares, presentan el menor porcentaje de hogares unipersonales (Italia registra la mayor proporción, el 25,3%). En cambio, abundan en Alemania (35,7%), Holanda (32%) o Francia (31,4%).

NOGUERA, Charo. (07/04/2003). Fragmento de http://www.elpais.com/articulo/sociedad/millones/espanoles/viven/solos/triple/hace/anos/elpepisoc/20030407elpepisoc_1/Tes (acesso em 24 mai. 2009)

Como os conectores guiam inferências ao conectar segmentos textuais, não os tratei como substantivos ou adjetivos e nem os transformei em listas com as possíveis inferências a que possam guiar, mas, pelo contrário, expliquei que inferências são possíveis construir a partir de textos. Aliás, foi necessário trabalhar algumas características dos gêneros textuais, pois são os objetivos socioculturais desses textos que permitem (ou exigem) o uso de determinadas estruturas.

Ao refletir com o aluno sobre a que gênero pertence "*Diferencias europeas*", qual é a finalidade do autor ao apresentar essas informações, de onde o autor tirou as informações para construir seu texto, etc., construímos a relação língua-sociedade.

Após essa parte, adentramos na estrutura coesiva do texto e chamei a atenção para os conectores. Fiz as seguintes perguntas de conscientização:

- 1) ¿Qué es lo más común (o qué se espera) en nuestra sociedad cuando se constata que hubo una duplicación de hogares unipersonales? ¿Qué información el autor del texto relaciona a ese hecho en España? ¿Qué expresión marca una oposición entre las dos informaciones?
- 2) ¿Qué expresión se usa para comparar las estadísticas de los países meridionales y los del norte? ¿A qué conclusión(es) podemos llegar con esa comparación?

Com essas reflexões, o aluno pôde perceber as funções dos MD e principalmente seu funcionamento no gênero textual.

Em seguida, expliquei o que é uma oposição de ideias a partir do primeiro parágrafo do texto: o autor quis contrastar o fato de que a duplicação de lares com um morador não impediu que a Espanha se mantivesse abaixo da média europeia, e ele usou, para isso, a expressão *pese a*. A partir daí, o leitor pode inclusive fazer um julgamento de valor e concluir que Espanha é um país “negativo” nesse sentido (um dos alunos sentiu falta da explicação de a Espanha estar abaixo da média europeia, então lhe sugeri que lesse toda a notícia).

Ao trabalhar com a locução adverbial *en cambio*, marquei a ideia de contraste existente entre os países do sul e norte da Europa e, mais que isso, chegamos à conclusão de que quanto mais fortes os laços familiares, menor a porcentagem de lares com uma pessoa e os países do sul europeu provavelmente têm esses laços mais estreitos que os do norte.

Com esta atividade, procurei levar o aluno a pensar nas inferências que se podem construir a partir dos elementos conectivos e também tratei de relacionar a finalidade dessas expressões nos textos às interpretações

dos argumentos textuais e às finalidades do gênero textual a que pertence este texto.

Uma vez compreendidas as funções textuais de um conector, aprofundamos um pouco nas características semânticas (e pragmáticas) desses elementos.

A atividade a seguir pode parecer um pouco artificial, mas didaticamente funcionou muito bem para que os alunos trabalhassem com a semântica dos conectores de forma contrastiva. Durante uma aula, lhes apresentei estes e outros fragmentos de textos:

FRAGMENTO 1

"El papá de Indio [hijo que tuvo con el músico Juan Pablo Sanguinetti] no me pegaba, sino que me hostigaba psicológicamente y eso también es violencia, de género, pero prefiero no seguir con el tema."

Entrevista de la actriz Leticia Brédice, "*Me siento una diva*", en la revista *7 días en la actualidad*, Buenos Aires, 23 de enero de 2011.

FRAGMENTO 2

"Cuidar el peso o seguir un programa de adelgazamiento durante el verano puede volverse un gran desafío. Sin embargo, es posible comer rico, sano y quedar satisfecho (de cuerpo y alma) con algunas ideas sencillas de sándwiches y viandas para llevar."

Artículo sobre sugerencias de sándwiches, "*Viandas light para la playa*", en la revista *7 días en la actualidad*, Buenos Aires, 23 de enero de 2011.

Depois de discutir as interpretações desses fragmentos, perguntei aos alunos que diferenças podiam observar se no primeiro fragmento substituíssem *pero* por *por eso*, e se mudassem a ordem dos segmentos no fragmento 2 (*Es posible comer rico, sano y quedar satisfecho con algunas ideas sencillas de sándwiches y viandas para llevar. Sin embargo, cuidar el peso o seguir un programa de adelgazamiento durante el verano puede volverse un gran desafío*).

No primeiro caso, Leticia afirma que a violência que sofria de Juan Pablo não era física, mas sim psicológica. Em seguida, com o conector

pero introduz um pedido de mudança de assunto. O uso de *pero* é mais de ruptura do assunto que necessariamente de adversidade. A oposição é mais complexa: se opõe o ato de falar sobre um assunto à vontade de não falar mais sobre isso. Quando mudamos *pero* por *por eso*, não se apresentou essa oposição/ruptura da mesma forma. Pelo contrário, a mudança reconfigurou os argumentos anteriores ao conector (a violência) como um motivo para mudar o assunto. Isto é, por ser uma violência de gênero, ela não quer continuar o assunto. Em ambos os casos, o *significado conceitual* (que contribui para as condições de verdade da proposição semântica que se encerra no enunciado) é o mesmo, ou seja, falou-se sobre a violência e não se quer continuar o assunto. Por outro lado, o *significado de processamento* é diferente, já que em um se infere uma relação de oposição e na outra uma relação de causa-consequência.

No fragmento 2, da forma como está na revista, podemos inferir que a dificuldade de seguir uma dieta no verão é compensada pela possibilidade de se fazer pequenos lanches para levar à praia. Quando mudamos a ordem dos segmentos, “hacerse sándwiches y viandas para llevar” foi suprimido pelo fato de que há muita dificuldade de seguir uma dieta no verão. Assim como no caso anterior, temos *significados conceituais* idênticos, mas *significados de processamento* diferentes. Isso aconteceu porque a conclusão final a que se chega na versão original é positiva, enquanto que na inversão de segmentos é negativa. A explicação é simples: a implicatura com *sin embargo*, isto é, a conclusão inferencial que se produz com este conector, se obtém a partir do segmento que o segue. Este será o mais forte. Se analisarmos bem, “hacer dieta en verano es difícil” é uma conclusão negativa, enquanto que “preparar sándwiches y viandas, que son ricos, sanos y sencillos” é uma conclusão positiva. A conclusão final do fragmento será positiva caso se coloque após o conector o segmento positivo e será negativa caso se coloque depois de *sin embargo* o segmento negativo.

Para realizar a última atividade que apresento aqui, os alunos já sabiam o contexto semântico e sintático relacionado com o conector, quero dizer, não apenas as possíveis inferências que podemos ter a partir do segmento que segue ao conector (se é um elemento mais forte argumentativamente que o anterior, suponhamos), mas também se este segmento pode ser uma oração, um sintagma nominal, etc.

Os alunos tiveram que completar as frases usando um conector que alcançasse a finalidade pedida.

- a) **Justin Timberlake.** El cantante quiere mejorar su nivel instrumental. _____ . (COMPLETAR CON UNA CONSECUENCIA)
- b) La pintura no es la reproducción fotográfica de la naturaleza, _____ . (COMPLETAR CON LA CORRECCIÓN DEL SEGMENTO ANTERIOR)

As frases foram tiradas de uma revista e assim se completam no original:

- a) ... *Por eso está tomando clases de guitarra para poder tocar nuevos ritmos en su próximo álbum.*
- b) ... *sino algo que tomó de ella el alma de un artista en su honda emoción y que con el mudo lenguaje de sus pinceles recoge y expresa.*

Se, nessa atividade, foi livre a escolha do conector e do segmento (obviamente, dentro do limite semântico estabelecido), em outra restringe a escolha apenas para o segmento posterior ao conector, como no exemplo a seguir:

- a) Tenemos la mayor diversidad de carreras de grado en la Argentina y una de las de mayor diversidad en América Latina. De ahí que _____ .

A frase, obtida de uma página da Internet, está assim no original:

Tenemos la mayor diversidad de carreras de grado en la Argentina y una de las de mayor diversidad en América Latina. De ahí que *nuestros científicos, investigadores y tecnólogos, nuestra comunidad científica, tenga una dimensión*

calificada no sólo desde lo cuantitativo sino también en lo que respecta a calidad también es un hecho que nos enorgullece y nos compromete.

Os alunos deveriam saber não apenas que *de ahí que* introduz uma consequência, mas também que combina com o modo subjuntivo.

Nos níveis mais avançados, expliquei a diferença entre *de ahí que* e outros conectores consecutivos e o porquê de sua preferência pelo modo subjuntivo.²

Avaliação dos resultados

Após aplicação destas e outras atividades, pude observar uma melhoria na leitura inferencial e também crítica por parte dos alunos. Ao longo das aulas, alguns levavam exemplos de textos, inclusive em português, em que os conectores levavam a construções estereotipadas ou preconceituosas de pessoas, por exemplo, “ele é gay, mas é discreto”.

Além disso, o uso correto de marcadores discursivos cresceu nas produções escritas dos alunos consideravelmente, comprovando que a aprendizagem sistemática desses elementos em sala de aula ajuda, de alguma maneira, na textualização das produções dos aprendizes.

Observações finais

Com estas atividades quis dar aos conectores um tratamento que abarcasse desde sua finalidade textual até a semântica e sintaxe. Para isso, pesquisei e transformei as informações encontradas nos livros teóricos em algo mais didático e de fácil percepção pelos alunos.

É importante salientar que o trabalho exaustivo com os marcadores como foco e também como “coadjuvantes” é muito importante. Mesmo

² Para maiores informações, sugiro a leitura de Montolío (2001) e Matte Bon (2002).

quando as atividades do próprio livro não trabalhavam com os conectores, eu fazia perguntas de interpretação em que o aluno, para responder, deveria construir inferências dos segmentos nos quais figuravam esses elementos.

Espero, com este relato, poder contribuir para o trabalho de outros professores.

Referências

ALMEIDA, Daniel Mazzaro Vilar de. **"Seja como for" e "sea como fuere": marcadores discursivos?** Uma análise do uso dessas expressões em artigos de opinião brasileiros e argentinos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://danielmazzarobh.wordpress.com/mestrado/>> Acesso em 15 mar. 2012.

MATTE BON, Francisco. **Gramática Comunicativa del español**, Tomos I y II, Madrid: Edelsa, 2002 (6ª reimpr.)

MONTOLÍO, Estrella. **Conectores de la lengua escrita**. Barcelona: Ariel, 2001.

NOGUEIRA DA SILVA, Antonio Messias. La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas. **Revista redELE**, 19, Madrid, Junio, 2010.

PORTOLÉS, José. Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE. En: **Carabela**, Madrid, SGEL, 1998.

VEZ, José Manuel. **Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Barcelona: Ariel, 2000.

Enviado em 19 de março de 2012
Aprovado em 21 de novembro 2012

Pesquisa

O OBJETO-LIVRO NA RELAÇÃO ENTRE O LEITOR E A LEITURA: DO GUARDAR AO RELEMBRAR*

Ilsa do Carmo Vieira Goulart **

lsa.vieira@uol.com.br

*Este trabalho, com algumas alterações, foi apresentado no 10.º Encontro em Educação da Região Sudeste - Anpedinha 2011 -, na UFRJ, RJ.

**Doutoranda em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Integrante do Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita. Orientanda da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Resumo

Este artigo desenvolve-se com o objetivo de apresentar os principais resultados obtidos a partir dos indícios dispostos na pesquisa de Mestrado, desenvolvida na FE-UNICAMP, vinculada ao grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita – e intitulada *O livro: objeto de estudo e de memória de leitura*. O texto procura destacar elementos presentes no ato de guardar o objeto-livro por décadas. O trabalho articula-se com o intuito de compreender o vínculo que se estabelece entre o leitor e a leitura tendo a materialidade do livro como objeto propulsor dessa relação. Ao destacar as distintas maneiras de uso e cuidado que acompanharam o ato de se conservar o impresso, foi possível perceber, por meio dos depoimentos a respeito das experiências de leitura, que o livro pode significar algo mais do que um simples objeto. O livro ganha evidência ao trazer, em sua materialidade, marcas reveladoras de uma ação ledora significativa para o leitor.

Palavras-chave: Livro. Leitor. Leitura. Ato de guardar.

Introdução

*Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Antônio Cícero*

Este texto é resultado de uma pesquisa que assumiu como proposta investigativa compreender a relação entre o leitor e a leitura intermediada por um objeto-livro. O trabalho parte da premissa de que a materialidade

do impresso pode ser desencadeadora de ações e de relações do leitor com a atividade leitora. Para a realização de tal propósito, utilizou-se de entrevista com pessoas que, em circunstâncias distintas, guardaram consigo um material de leitura do período em que estudaram, num ato de conservação, reencontro ou legado de um material de leitura.

Ao trazermos para análise os depoimentos de pessoas guardadoras de um objeto-livro, verificamos maneiras distintas de guardar, que aparecem interligadas a uma prática que o acompanha no decorrer do tempo. Observamos que o ato de guardar um material de leitura, por décadas, pode estar repleto de sentidos e de representações, como nos dizeres da epígrafe para *iluminá-lo ou ser por ele iluminado*, conservar um objeto-livro se mostra uma ação significativa para o leitor, envolta de lembranças e sentimentos.

A partir da constatação de que uma senhora guardava consigo os livros do período em que estudara, a pesquisa desenvolveu-se movida pela indagação do que levaria uma pessoa a conservar durante tanto tempo um material de leitura? Que sentidos, valores e sentimentos estariam agregados ao objeto-livro?

Um questionamento que se põe em proximidade às inquietações de Manguel (1997, p.269): por que guardar um livro, sabendo-se que ele não será lido novamente?

Enquanto ergo pilha após pilha de volumes familiares (reconheço alguns pela cor, outros pela forma, muitos por detalhes nas capas, cujos títulos tento ler de cabeça para baixo ou de um ângulo esquisito), pergunto-me, como já fiz tantas vezes, por que guardo tantos livros que sei que não lerei novamente. Digo a mim mesmo que, sempre que me desfaço de um livro, descubro dias depois que era exatamente aquele que eu estava procurando.

Embora os motivos que levam o leitor a guardar um material de leitura não estejam minando em evidência, ele não abre mão de ter consigo seus livros. Deseja-se possuí-los independente da necessidade da leitura ou de uma releitura; o que está em jogo é a posse do objeto-livro,

cingida por atitudes mantenedoras e cuidadosas a fim de preservar sua materialidade contra o desgaste do tempo.

Outra questão posta por Manguel (2010)¹ - "Por que em certos momentos de nossa vida escolhemos a companhia de um livro mais que outro?" - permite pensar como se constitui essa relação do leitor com a materialidade do impresso, impulsionando-o e direcionando suas ações e escolhas, como a de querer veementemente ter consigo um determinado livro ou de querer guardá-lo, sem a intenção de leituras posteriores.

Este artigo parte rumo da compreensão dessa ação guardadora, utilizando-se de lembranças das experiências de leitura como objeto de análise, tendo, como *corpus* de pesquisa, as narrativas de senhores e senhoras acima de cinquenta anos, entendendo que a utilização do termo "objeto de pesquisa", quando este é um sujeito, segundo Bosi (1994), pode ser um tanto repugnante, para quem trabalha com Ciências Humanas, por, talvez, considerar *sujeito* como uma redução à coisa, o que não é nossa intenção no desenvolver deste trabalho.

Se, segundo Borges (1985, p.79), "somos feitos, em larga medida de memória", somos, então, o resultado de uma grande somatória de vivências, apesar de que nem todas as experiências vividas ficam retidas na memória, a qual trabalha em processo de seletividade; ela opera com arquivos de exclusão e inclusão e boa parte daquilo que se vivencia, também se perde no esquecimento.

Na tentativa de evitar que parte de experiências de leitura, presenciadas e/ou vivenciadas junto a um objeto-livro se percam, é que Borges (1985) atribui ao livro a função de objeto favorecedor da memória,

¹ Cf. MANGUEL, A. Um livro para cada ocasião. *Revista Le Monde Diplomatique Brasil*. Ano 3, n. 33, Abril de 2010. Disponível em:

http://diplomatique.uol.com.br/edicoes_antteriores.php?pagina=2. Acesso em 20/05/2010.

uma espécie de prolongamento da imaginação e de tudo o que foi possível vivenciar com o material de leitura:

Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio soa extensões de sua visão; o telefone é a extensão de sua voz; em seguida, temos o arado e a espada, extensões de seu braço. O livro, porém, é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação. (BORGES, 1985, p.5)

A pesquisa mostrou-nos que a ação de guardar um livro de leitura não se procedeu da mesma maneira entre os leitores entrevistados. Os depoimentos possibilitaram-nos identificar três modos distintos do ato de guardar, o qual apareceu intimamente ligado à ação do leitor com e sobre tal material de leitura. Neste texto, procurar-se-á descrever tais formas de conservação de um livro, durante décadas, a partir da descrição e análise de diferentes relatos sobre experiências significativas de leitura, tendo o livro como objeto substancial de cumplicidade nessa relação leitor-leitura.

O livro como um objeto concreto de leitura

À palavra escrita impressa sobre as páginas de um livro é atribuída a condição de um artefato estático, único e sem vivacidade, em comparação com a palavra falada que realça sua expressividade, sua fluência, dinamismo e efemeridade. Uma expressão comentada por Manguel (1997): “a escrita fica, as palavras voam” sugere várias possibilidades interpretativas, entre elas, uma parece ideal para a discussão proposta neste artigo: a escrita como algo imóvel, como aquilo que permanece, que perdura, em contraposição às palavras ditas e ao sentido que se atribui a elas, pois *podem voar*, e quem confere *asas* às palavras é o próprio leitor:

A frase clássica *scripta manent, verba volant* – que veio a significar, em nossa época, “a escrita fica, as palavras voam”

– costumava expressar exatamente o contrário: foi cunhada como elogio à palavra dita em voz alta, que tem asas e pode voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que está parada, morta. (MANGUEL, 1997, p.61)

A ação do leitor pode mudar a condição das palavras, pode transformá-las em algo diferente do que elas aparentam, pode oferecer-lhes “vida” numa produção de sentidos através da leitura, o que nos declara Goulemot (2001, p. 108) “ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”. Não se trata apenas da pronúncia das palavras em voz alta, mas de como o leitor se apropria das expressões escritas, do como as articula, sente e expressa-as, para si mesmo e para o outro, e de como se procede a interação com o suporte que as acompanha, que concretiza a existência de tais palavras: “as relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, se dão por meio dessas atitudes do leitor.” (GOULEMOT, 2001, p. 108)

Nossos estudos direcionam-se para o mesmo tema levantado por Manguel (1997): *há algo em relação à posse de um livro*. Mas o que poderia haver de tão significativo na relação entre o leitor e a materialidade do objeto livro? Ao trazer a materialidade do impresso como objeto de análise, evidencia-se o quanto o livro torna-se envolvente, enquanto objeto físico, após a realização da leitura. Há algo que o identifica, que o caracteriza além do seu conteúdo:

Minhas mãos, escolhendo um livro que quero levar para cama ou para mesa de leitura, para o trem ou para dar de presente, examina a forma tanto quanto o conteúdo. Dependendo da ocasião e do lugar que escolhi para ler, prefiro algo pequeno e seus títulos, seus autores, seus lugares num catálogo ou numa estante, pelas ilustrações em suas capas; declamam-se também pelo tamanho. Em diferentes momentos e em diferentes lugares, acontece de eu esperar que certos livros tenham determinada aparência, e, como ocorre com todas as formas, esses traços cambiantes fixam uma qualidade preciosa para a definição

do livro. Julgo o livro por sua capa; julgo o livro por sua forma. (MANGUEL, 1997, p.149)

Percebe-se, nesse excerto, que, para o leitor, em determinadas ocasiões de escolha do que se ler, a forma do livro está em mesma medida de valor que o seu conteúdo. Sua forma física, sua constituição substancial assumem uma posição de destaque para que o leitor execute a ação ledora. A materialidade do impresso parece que se sobrepõe ao texto, demonstra certo grau de importância quando, em sua configuração material, provoca e desencadeia, no leitor, uma leitura primeira e uma ação decisiva de escolha entre: ler ou não ler, levar ou não levar, comprar ou não um determinado livro.

O leitor, por sua vez, não deixa de ostentar certo domínio sobre o texto. Aparece como aquele que controla a leitura através da posse do objeto-livro, como o dirigente da ação ledora, do desenrolar da própria história, selecionando o que quer ler, quando, onde e de que forma se efetivará a leitura, porque, naquele instante, a *história*, o escrito está em suas mãos:

O que acontecia, acontecia no livro, e eu era o narrador. A vida acontecia porque eu virava as páginas. Acho que não posso me lembrar de nenhuma alegria mais compreensiva do que a de chegar às últimas páginas e por o livro de lado, para que o final ficasse pelo menos para o dia seguinte, e mergulhar no travesseiro com a sensação de ter realmente parado o tempo. (MANGUEL, 1997, p.177)

A consideração de Chartier (1999, 2002) de que o texto não existe, por si só, fora de uma materialidade, de que não há um texto longe do suporte que o sustenta, que o dá a ler ou a ouvir, leva-nos a afirmar que o leitor, para aproximar-se do texto, para efetivar o ato de ler, percorre, primeiramente, o seu suporte, uma relação entre leitor e livro marcada pela efusão de ações sensoriais.

Contra toda representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de

qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. (CHARTIER, 2002, p.126)

Há uma interação do leitor com o objeto-livro, produtora de sentidos que ocorre precedente à leitura de um texto. Uma relação concreta e material que põe à disposição uma leitura exterior, a qual garante a possibilidade de tocá-lo, de sentir sua textura e forma; de visualizá-lo e perceber suas cores, imagens e atrativos; de folhear suas páginas, ouvi-las e apreciá-las.

Darnton (1990, p.169), ao escrever sobre a história dos livros, discute essa questão da materialidade e afirma que o contato com a palavra impressa afeta a maneira de pensar dos homens. O autor menciona que os estudos a respeito dos livros, como objeto físico, demonstram que a disposição tipográfica de um texto pode determinar, de forma considerável, a maneira como ele será lido. Os textos possuem propriedades tipográficas que orientam a reação do leitor, a materialidade influencia a recepção de uma obra pelo fato de que "o formato de um livro pode ser decisivo para o seu significado".

Tais ações nos colocam diante de uma leitura intermediada por seu suporte, no caso, o livro, enquanto objeto físico, que se apresenta neste texto como um artefato guardado, procurado ou legado. Um material que traz consigo representações e sentidos atribuídos pelo seu leitor-possuidor, revelador de características determinantes de um tempo e lugar.

Diferentes perspectivas do ato de guardar um livro

A princípio, a pesquisa moveu-se pela crença de que somente se encontrariam pessoas que conservassem consigo o livro “*original*”², ou melhor, o mesmo livro utilizado na época da escolarização. No entanto, defrontamo-nos com uma situação diversa do ato de guardar, que se mostrou de um valor inestimável para a elaboração deste trabalho, que foi a constatação de que a ação de conservar o livro poderia assumir diferentes conotações entre a busca e o fato de ser um objeto legado.

Algumas pessoas não tinham o livro do período em que estudaram, mas tinham consigo outro exemplar do mesmo livro. Um fato que redirecionou o trabalho a um olhar para as atitudes de busca – além das ações guardadoras – e para as possíveis causas que levariam o leitor a um reencontro do objeto de leitura. A principal característica do reencontro do livro para pessoas estava na moção interior de posse, visto que em um determinado momento de suas vidas, sentiram-se movidas a procurá-los e tê-los novamente consigo. Isso se efetuou por motivos semelhantes entre eles, embora os meios para aquisição fossem bem específicos.

Portanto, o guardar o livro, pelos leitores selecionados, se apresentava em três situações distintas: guardar o mesmo livro estudado, guardar outro exemplar do livro e guardar o livro de outra pessoa.

a) Conservar o livro *original*

Denominou-se esta ação de guardar como *original*³, pois, neste caso, o portador do material conservava consigo, durante décadas, o mesmo livro

² Optamos pela utilização do termo “original” para identificar este livro como o mesmo exemplar usado no período de escolarização do entrevistado.

³ Nessa categoria encontramos cinco pessoas que guardaram o material de leitura do período em que estudaram: E. M., com a série graduada *Meninice*, de Luís Gonzaga Fleury; B. G., com a cartilha *Lalau, Lili e o Lobo*, de Rafael Grisi; D. S., com o livro *Tesouro da Criança*, de Antônio D’Ávila; C. F., com o almanaque *Jeca Tatuzinho* de Monteiro Lobato e V. K. com a *Coleção Reino Infantil*.

de leitura que usara na sua fase escolar. Pessoas que, apesar do tempo, das situações de vida, das mudanças de casa ou cidade, não se desfizeram do livro, traziam-no consigo e por ele cultivavam um grande afeto.

O livro, nessa situação, não se restringia apenas a um material de leitura de primeira série, um fato que nos levou a repensar nosso primeiro propósito da pesquisa, cujo objetivo era localizar o livro utilizado na primeira série escolar por uma determinada pessoa.

Diante disso, assumimos uma nova postura e tomamos, como novo propósito, questionar pessoas que guardaram o seu primeiro livro de leitura, ou ainda, um material de leitura significativo da sua infância, não somente restrito à primeira série, mas que poderia estar ligado a outras séries do ensino primário.

O material de leitura, denominado *original*, inclui cartilha, livro de literatura infantil, séries graduadas, livro de poesia e almanaque, guardado durante um período de tempo que varia entre 50 a 64 anos de conservação.

Ao questionarmos os leitores sobre os motivos que os levaram a guardar tal material, obtivemos diferentes respostas, muitas delas associadas ao que o objeto-livro representava para o depoente, geralmente, sob uma atribuição valorativa ou sentimental:

B. G. – É... o fato de carinho, aquela relação, mesmo de companheirismo, porque naquela época, não tínhamos tanto material como tem nos dias de hoje: livros, revistas, é... guardei como se fosse uma joia, como quem guarda uma fotografia, uma joia, um cartão, então ter um livro era como se fosse uma joia.

(...) É a volta ao passado, naquele tempo ingênuo, gostoso, tranquilo.

Percebe-se pela repetição da palavra joia que ao objeto-livro é atribuído certo valor, agregado a um sentimento de companheirismo, ou seja, um objeto presente, que compartilha atos de leitura realizados, pelo leitor em certo tempo da sua vida. Tal presença aparece relacionada a uma ação ledora como fruição, como um momento de prazer e gozo, efetuado com e/ou sobre o livro, que tem presença única, determinada, não pela escolha, mas pela ausência de outros materiais de leitura ou de brinquedos.

Em outro depoimento, a relação entre sujeito e objeto-livro vinculada a um momento da vida do leitor, parece ficar mais evidente. A infância revela-se um período significativo, e guardar o livro é conservar, com ele, todas as emoções e sentimentos de um tempo:

O que a levou a guardar este livro?

D. S. – Ah, eu acho que, pra ser sincera, não sei, acho que pra guardar alguma coisa da infância, né, não sei se isto é bom! [risos] Pra não deixar a infância acabar de veis, então, vamos guardar este livro aqui. [risos] Não, é porque foi uma época muito boa, né, então, eu acho que a gente sente necessidade, vontade de guardar alguma coisa pra gente poder ta relembando, né, aquele tempo. Tenho mania de guardar coisas assim.

(...) Agora eu vejo que ele tem um significado muito grande, né, e pensei esses dias vou passar pra mostrar pra minha neta, que talvez, aqui tem muitas histórias que vai servir, no dia de hoje pra lê vê, como essa do animal que pede pro dono não maltratar, né, e outras que tem aqui. Eu acho que pra mim hoje ele é uma joia.

No relato de E. M. torna-se perceptível outro momento específico da vida, o período escolar. O estudo ganha destaque e valor, para essa depoente, que se refere às atividades escolares com emoção, por representar um período oportuno de aprendizagem, de conhecimento e de amizades, o qual lhe fora marcante:

E. M. – Ah, eu guardei, porque é uma coisa eu... que me deixa muito feliz, nunca podia perder, eu fiquei muito contente e feliz, então, eu ia deixar estragar tudo, não podia deixar, então os outro nem ligava, deixava jogado pra que e pra li, e eu como eu gostava e fiquei muito feliz quando eu ganhei, então, eu também tinha a honra de guarda, pra poder mostrar pros meus fios (...) Mais eu tinha a maior felicidade de quando tava chegando a hora da aula, pra gente juntar tudo ali e ficava feliz da vida, então foi, nossa, uma coisa que eu guardei do meu coração, foi os meus objetos.

(...) Eu tenho muita alegria, sabe, eu fico muito feliz de servi tanto pra mim e agora ta servindo pra você, né, e... serviu pros meus filhos. Vê, meu marido quando casei, eu mudava pra aqui, mudava pra li, meus livrinho ia junto, então, agora sinto muito honrada, feliz, que esses tanto de ano que tem, ainda serve pra você.

Ao falarem a respeito dos sentimentos, valores e sentidos que teria tal material, revelou-se, também, que, atrelado a um momento, estaria uma estreita relação de afetividade e de agregação de valor ao objeto-livro, por este representar uma pessoa admirável e respeitável para eles:

V. K. – Foi essa gratidão que eu tenho a meus pais, o respeito, porque eles eram pessoas que não eram pessoas ricas, né, eles viviam do trabalho deles, e custava caro eles conquistarem isso pra mim, então, eu acho que é obrigação minha preservar isso, obrigação, além da imensa gratidão que eu tenho por eles.

(...) Olha... São joias, são joias preciosas, porque eles não existem mais, infelizmente, a juventude hoje, não dá valor que a gente dava, eu vejo isso pelos meus filhos, por mais que eu fale, que eu mostre, eles são muito informatizados pela internet, mas é ... hoje, é tudo muito descartável. Então, pra mim, estes livros, esta coleção são joias, realmente joias.

C. F. – Esse livro é o tesouro que eu guardo com todo o carinho, com todo cuidado. Porque é a lembrança do meu pai, que foi a figura masculina... mais importante da minha vida...

A valoração atribuída ao objeto-livro passa de um estatuto restrito a uma relação individual, entre o sujeito e seu material de leitura, para uma

dimensão interpessoal, numa relação entre o sujeito e o outro, intermediada por uma ação ledora e concretizada através de um livro.

b) O livro *(re)encontrado*⁴

No trajeto da pesquisa, deparamo-nos com pessoas que diziam ter o livro, mas não o mesmo do período em que estudaram, ou seja, falavam da ação de guardar outro exemplar do livro, uma circunstância na qual a pessoa não traz consigo o mesmo objeto que esteve presente no momento da alfabetização ou da escolarização, mas nos apresentava outro exemplar do livro de leitura e com ele o anseio pelo *(re)encontro*.

Algumas pessoas, em um determinado momento de suas vidas, sentiram-se movidas a procurar o seu primeiro livro de leitura. Impulsionadas por um desejo de possuí-los novamente, foram buscá-lo em sebos, na própria editora ou em bibliotecas escolares.

Embora passasse muito tempo, havia uma necessidade de ter consigo mais uma vez o objeto-livro. Uma busca determinada ora pela profissão, por considerar esse objeto-livro uma referência para o magistério, pelas características metodológicas nele desenvolvidas; ora pelas histórias nele contidas, por trazer uma narrativa marcante e envolvente ou, ainda, pelas vivências e experiências de leitura e por tudo que ele, o livro, representara. Ao serem questionados sobre como adquiriram novamente o material de leitura, obtivemos o seguinte relato:

⁴ Encontramos três pessoas que foram movidas pelo desejo de ter novamente seu primeiro livro de leitura:

N. C., com o livro *A Bonequinha Preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira; P. M., com a série *As Mais Belas Histórias*, de Lúcia Casasanta e M. H. com as *cartilhas Sodré*, de Benedicta Stahl Sodré, *Lalau*, *Lili e o Lobo*, de Rafael Grisi e o livro, *A Poesia na Escola*, de Lúcia Casasanta.

N. C. – É... o que eu li era da biblioteca da escola, depois... por muito tempo eu vivia procurando *A bonequinha preta*, porque eu queria guardar, e não encontrei, é... quando aconteceu uma reedição dele, deixa eu ver a data, [procurando no livro] ele foi reeditado várias vezes, aqui, inclusive na homenagem que é feito à autora Alaíde Lisboa, que é a autora do livro. [procurando no livro] Quando a Alaíde completou... o livro completou 50 anos de existência, aí, ele foi reeditado, sabe, depois, nessa segunda edição foi que eu consegui, aí guardei como relíquia, dei para meus netos lerem, todos leram [risos] na fase da primeira série.

Nota-se que adquirir novamente o objeto-livro pode estar relacionado a uma atividade de incansável procura, nem sempre fácil, mas dotada de perseverança, insistência na busca. A alegria de reencontrá-lo, não compreendia um sentimento de individualidade, mas compartilhado com vários membros da família:

P. M. – Olha bem, adquirir estes era muito difícil, ainda mais que as famílias eram... não tinham tantas condições, naquela época era, era muito duro, chorava mesmo, até para conseguir livro. Muitas vezes era emprestado, ficava de um irmão para o outro, e eu de uma família grande, família de dez irmãos, imagina, né, dava pra aproveitar um pouco. Então, eu sei que vários irmãos meus sabe deste livro, minhas irmãs, e lá em casa é assim, como se fosse um gosto. Todo mundo gosta deles, chegar lá... isso daqui, quando eu consegui... esse daqui eu não consegui o original, eu corri atrás e encontrei num sebo em Belo Horizonte e mandei tirar xérox de todos os livros, e por isso que eu tenho, e rep... isso passou pra mãos das minhas irmãs e dos meus irmãos e eles relembando das... das histórias, muito importante, ele não é só individual, ele era familiar.

Outras vezes, a procura se mostra como um verdadeiro acaso, como algo que, simplesmente, aparece diante dos olhos:

M. H. – Encontrei esses livros na escola em que lecionei por algum tempo. Eles estavam destinados ao descarte, considerados incompatíveis com a nova ortografia. Nessa ocasião requisitei-os para meu uso.

Embora se trate de outro exemplar, que não tragam as marcas de uso próprio ou de um período em que estudaram, os livros revelaram os mesmos sentidos afetivos e valorativos, encontrados nos depoimentos dos livros *originais*, diferenciando-se os motivos que desencadeiam tais sentimentos. O objeto-livro, neste relato, se mostra significativo pelas histórias nele contidas:

P. M. – Hoje, eu vou falar assim, que é uma relíquia, no bom sentido é claro, não para ficar guardado, mas para se ler, um sentimento de alegria, que quero até agradecer a Deus por ter conhecido, né, estas histórias, porque elas fizeram parte da minha formação, elas ajudaram para minha fé, para minha educação moral, para minha educação cívica diante da sociedade, da forma como Lúcia Casasanta, realmente, conseguiu reunir histórias da literatura grega, da literatura latina, né, da literatura brasileira, contando através de diversas formas, claro que não é completo, porque o arquivo literário é muito grande, mas realmente, é... trouxe pra gente, dá o gosto de aprender a contar histórias.

No depoimento de N. C., a procura do livro aparece vinculada a um tempo escolar específico: a alfabetização. Por iniciar o ano letivo já com domínio da prática ledora, a professora lhe permitira a permanência desse livro como leitura extraclasse (um tratamento que fora diferenciado dos colegas); ao objeto-livro é agregado sentimentos de reconhecimento e valorização pessoal:

N. C. – Olha eu fui alfabetizada em uma cartilha, que na época se chamava: *Cartilha da Lili*, mas não sei o autor, não sei nada, porque eu era criança, e a gente não tinha interesse de querer saber, mas como eu me destaquei e comecei a ler primeiro que os outros, então a minha professora arrumou uma leitura intermediária pra mim e essa leitura intermediária foi *A Bonequinha Preta*, [pegou o livrinho e mostrou] que eu amo, tenho o maior carinho. E no começo quando eu lia *A Bonequinha Preta*, eu chorava de dó da bonequinha, porque na minha cabeça eu dava vida pra boneca, sabe, então, quando ela caiu no tabuleiro do verdureiro, né, eu chorava de dó da bonequinha, sabe, mais o que eu me lembro bem foi isso, nós fomos alfabetizados

com a Cartilha da Lili, que começava com as vogais, depois ia juntando as sílabas e por último a leitura intermediária, que pra mim foi *A Bonequinha Preta*.

Conservar um livro garante a rememoração; ao guardá-lo, guardam-se lembranças, e com ele se assegura a possibilidade de reconstruir um momento da vida que não pode perder-se no esquecimento.

c) O livro legado⁵

Durante a procura de indivíduos *guardadores* de cartilhas antigas, encontramos uma pessoa que trazia consigo, não o seu próprio material de leitura, mas um material que lhe fora legado pela mãe. A ação de guardar um objeto-livro que pertencera a outra pessoa contribuiu para a constatação de um aspecto característico na composição da análise investigativa do trabalho.

Manter sob ternos cuidados um material sem ligação imediata com sua escolarização, sem o contato ou uso do próprio zelador, mas que foi deixado por alguém, o qual se revelara uma figura marcante e significativa em na vida do depoente, levou-nos a questionar como e quais elementos representativos estariam presentes nessa atitude diferenciada do ato de guardar:

M. B. – Eu tenho este livrinho como a presença da minha mãe, né, uma coisa, uma coisa que ela gostava, que ela respeitava, que ela ficou felicíssima o dia que ela conseguiu, que os meninos trouxeram para ela. Eu guardo como uma lembrança dela. Quando a gente começou a dar aula, também, no colégio, como professora de didática, que a gente dava a metodologia das matérias, mas o título que a gente tinha era de professora de didática e eu sempre

⁵ Encontramos uma senhora, M. B., 84 anos, que guardou o livro da mãe, a *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro.

falava, quando eu tinha que dar exemplo dos métodos antigos, que a gente estudava a evolução dos métodos e pensava assim, a minha mãe estudou quando era o método A, E, I, O, U, método alfabético.

Que significado tem hoje pra senhora este livro?

M. B. – Uma lembrança da minha mãe... A presença dela, a gente... as coisas que ela... através da poesia dela, das coisas que ela gostava.

O objeto-livro se mostra mais que uma simples recordação, ele representa, muitas vezes, a próprio possuidor, um material que insinua a presença daquele a quem um dia pertenceu.

A posse do livro: do guardar ao relembrar

Chartier (1999, p.154) questiona: “será que o mundo do texto existe sem leitor? E pode existir como objeto, mas, sem o leitor, o texto do qual é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou para transformá-lo em experiência?”

Haverá apenas a existência em sua materialidade, porém, é o leitor quem atribuirá este valor determinante ao livro. O simbolismo que acompanha um objeto-livro dependerá do que este material pode representar para o leitor. Há uma aproximação do leitor com o seu livro, que o identifica e que o faz pertencente a quem o usa:

A associação de livros com seus leitores é diferente de qualquer outra entre os objetos e seus usuários. Ferramentas, móveis, roupas, tudo tem uma função simbólica, mas os livros infligem a seus leitores um simbolismo muito mais complexo do que o de um mero utensílio. A simples posse do livro implica uma posição social e uma certa riqueza intelectual. (MANGUEL, 1997, p.242)

Ter consigo um livro ou vários livros, durante um longo período de tempo, sem se desfazer-se deles, é uma atitude do leitor que requer certo destaque. O próprio Manguel descreve suas emoções, sensações com o

objeto-livro, uma relação que demonstra não apenas um apego material ou receio de um dia vir a precisar daqueles escritos, mas se evidencia uma relação entre leitor e leitura que se construiu com, sobre e através de um objeto concreto, que é o livro.

A atitude de não se desfazer dos livros revela o quanto se gosta de folheá-los, de encontrar perdido em suas páginas rabiscos, traços de leituras precedentes, pedaços de papel, entre outros sinais e marcas que levam a um momento vivido e sentido de uma experiência de leitura, ou, ainda, pelo fato de se ter consigo uma quantidade sempre avantajada de um material que guarda sua própria história de leitura:

Mas sei que a razão principal de me apegar a esse tesouro sempre crescente é uma espécie de ganância voluptuosa. Adoro olhar para minhas prateleiras lotadas, cheias de nomes mais ou menos familiares. Delicio-me ao saber que estou cercado por uma espécie de inventário da minha vida, com indicações do meu futuro. Gosto de descobrir, em volumes quase esquecidos, traços do leitor que já fui – rabiscos, passagens de ônibus, pedaços de papel com nomes e números misteriosos, às vezes uma data e um local na guarda do livro, levando-me de volta a certo café, a um quarto de hotel distante, a um verão longínquo. (MANGUEL, 1997, p.269)

Desfazer-se de um livro ou vários é desfazer-se de uma história de leitura vivenciada em cumplicidade com o objeto-livro. Deixá-lo pode significar a perda de parte de si mesmo, de parte de uma fase da vida, de lembranças contidas de um tempo que aquele determinado objeto desencadeia. Conservar a presença do objeto-livro pode representar a necessidade de se manter viva e presente as lembranças de um tempo da vida:

Eu poderia, se precisasse, abandonar esses livros e começar de novo, em outro lugar; já fiz isso antes, várias vezes, por necessidade. Mas então tive que reconhecer também, uma perda grave, irreparável. Sei que algo morre quando abandono meus livros e que minha memória insiste em voltar a eles com uma nostalgia pesarosa. (MANGUEL, 1997, p.270)

O livro torna-se um objeto remanescente, um material que conserva em sua materialidade marcas de uma determinada prática de leitura realizada com e sobre ele. Marcas de um determinado leitor, marcas de uma fase distinta da vida. Guardamos um livro porque ele guarda uma história de vida, um passado daquele que o possuiu:

Pego um dos livros remanescentes e percebo que várias páginas foram arrancadas por vândalos. Quanto mais decrépita minha memória, mais quero proteger esse repertório do que li, essa coleção de texturas, vozes e odores. A posse desses livros tornou-se fundamental para mim, porque agora sinto ciúme do passado. (MANGUEL, 1997, p.270)

Ler um livro pode significar muito mais que um simples ato decodificador, pode significar toda uma relação construída diretamente com e sobre a materialidade de um objeto-livro, uma relação que se efetiva, tanto pelo gosto e proximidade com o enredo da história, quanto pela ação íntima dos sentidos sobre o material de leitura: é possível tocar, cheirar, folhear, sentir o que se dá a ler, e deixar registrado, sobre as páginas do impresso, as expressões, as observações ou as ideias que se quer conservar a partir da ação ledora. As marcas que um livro traz podem ser reveladoras de uma prática de leitura, própria de uma determinada sociedade, ou de um determinado tempo histórico.

Conservar um objeto-livro pode significar, ainda, a retenção de um conhecimento. O livro presente é sinal e garantia de saber, é a manutenção da sabedoria e da intelectualidade:

Ocorre também que a posse física torna-se às vezes sinônimo de um sentimento de apreensão intelectual. Acabamos achando que os livros que possuímos são os livros que conhecemos, como se a posse, em bibliotecas como nas das cortes, nove décimos da lei; achamos que olhar para a lombada dos livros que chamamos de nossos, os quais obedientemente montam guarda nas paredes de nossa sala, prontos a falar conosco e somente conosco ao mero adejar das páginas, nos permitisse dizer "tudo isso é meu", como

se a simples presença deles já nos enchesse de sabedoria, sem que precisássemos abrir caminho por seus conteúdos. (MANGUEL, 1997, p.277)

Seja pela precisão de reter certo conhecimento; seja por representar uma etapa da vida, a infância; seja pelo fato de reconstituir as lembranças de uma experiência significativa de leitura e tudo o que ocorrera durante a realização dessa atividade; seja por representar aquele a quem um dia pertenceu, preservar um livro lido aparece como uma necessidade e um desejo veemente, porque o objeto-livro torna-se cúmplice do ato de ler e, por isso, é considerado único pelo leitor.

Ainda hoje, afogados como somos em dezenas de edições e milhares de exemplares idênticos do mesmo livro, sei que o volume que tenho nas mãos, aquele volume e nenhum outro, torna-se o Livro. Anotações manchas, marcas de um tipo ou de outro, um certo momento e lugar caracterizam aquele volume como se fosse um manuscrito inestimável. (MANGUEL, 1997, p.277)

A análise dos depoimentos possibilitou-nos verificar que a ação de guardar pode ser uma ação reveladora, não, simplesmente, da permanência substancial de um objeto-livro, por décadas, mas das representações de leitura nele contidas, ou melhor, por ser esse material de leitura provocador de ações e de memórias para o leitor. Nossos estudos verificaram que, contíguo ao ato de guardar, está um desejo de preservar as lembranças de um tempo de escola, de uma experiência de leitura, de uma infância e de pessoas significativas, às quais o livro esteve associado, fazendo-se presença marcante.

Abstract

This article aims to present the main results obtained from evidences found over a Masters Degree research whose title is *The book: object of study and memory of reading*. The work was developed in the Faculty of Education of UNICAMP,

which is related to the research group ALLE (Literacy, Reading and Writing). The text highlights elements that are found in the action of keeping the book for a long time. The article was thought so as to encompass the understanding of the relationship between the reader and reading, considering the book materiality as a triggering point for this relationship. On highlighting the different ways for using and care that accompanied the act to preserve the printing, it was possible to perceive – throughout testimonials of reading experiences – that the book can mean more than a simple object. The book gets palpability over this research, bringing revealing marks of a reading operation that is significant for the reader given its materiality.

Key words: Book. Reader. Reading. Keeping.

Referências

BORGES, Jorge Luis. **Cinco visões pessoais**. Tradução de Maria Rosinda da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória & Sociedade: lembranças de velhos**. 3.^a ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

_____. **História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: *Difel*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **O livro: objeto de estudo e de memória de leitura**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação de Pós-Graduação em Educação.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001, p. 107-116.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. Um livro para cada ocasião. **Revista Le Monde Diplomatique Brasil**. Ano 3, n. 33, Abril de 2010. Disponível em: <http://diplomatique.uol.com.br/edicoesanteriores.php>. Acesso em 20/05/2010.

Obras citadas:

CASASANTA, Lúcia. **As Mais Belas Histórias**. 79.^a ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil, [s/data]

D'ÁVILA, Antônio. **O Tesouro da criança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

FLEURY, Luís Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.

GRISI, Rafael. **Cartilha Lalau, Lili e o Lobo**. 45.^a ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1956/1968.

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatuzinho**. 13.^a ed. São Paulo, 1944

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A Bonequinha Preta**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1988.

RIBEIRO, Hilário. **Cartilha Nacional**. 244.^a ed. Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1954.

SODRÉ, Benedicta Sthal. **Cartilha Sodré**. 250.^a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional: 1977.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **A Poesia na Escola**. Coletânea de Poesias Sugeridas pelos Programas de Ensino Primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1956.

[s/ autor]. *Coleção Reino Infantil*. São Paulo: Editora LEP S/A, 1956.

Enviado em 04 de fevereiro de 2012
Aprovado em 20 de novembro de 2012

Entrevista

Entrevista

com Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa, professor da UFOP.

Begma Tavares Barbosa*

begma@acessa.com

*Profa Dra do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

O tema “Literatura na Escola” foi apontado, em enquete recente da Revista Práticas de Linguagem, como 2º tema de maior interesse dos leitores. Nesta entrevista, o prof. Hércules Corrêa Toledo discute questões relativas ao letramento literário de crianças, adolescentes e jovens. Professor do Centro de Educação Aberta e à Distância da UFOP – área de Letramento e novas tecnologias para formação de professores – e do Mestrado em Educação, o prof Hércules traz também para esta entrevista sua experiência como membro do CEALE/UFMG, grupo que vem oferecendo grandes contribuições ao debate em torno da formação para a Literatura.

RPL: Os trabalhos do CEALE/UFMG, grupo ao qual você está vinculado, têm oferecido uma contribuição fundamental ao campo do Letramento Literário. Começemos, então, por uma definição. O que é Letramento Literário? Na escola, o que seriam boas práticas de letramento literário?

Hércules: A expressão letramento literário foi cunhada pela Profa. Graça Paulino, em um texto que foi apresentado à ANPED em 1999 (título do texto: “Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários). Um ano antes, a Profa. Magda Soares, fundadora do CEALE, havia publicado o livro *Letramento: um tema em três gêneros* (Autêntica, 1998), que se tornou referência fundamental para os estudos sobre letramento e

alfabetização nos anos posteriores. A partir do conceito de letramento, entendido como usos sociais da leitura e da escrita, para além da aquisição das competências de leitura e escrita, o termo “letramento literário” aponta para a necessidade de se conceber uma expressão que dê conta dos usos sociais da leitura literária, principalmente, mas também desse tipo de escrita. O letramento literário pressupõe a formação de leitores capazes de escolher autonomamente os livros literários que desejam ler, que transitem conscientemente pela literatura e até mesmo por outras formas de manifestações artístico-culturais intrinsecamente ligadas à literatura (como, por exemplo, as imagens que constituem livros para diferentes públicos, os projetos gráficos, as relações com o cinema, dentre outras). O letramento literário é o responsável pela promoção da leitura literária nas diferentes agências de letramento, dentre as quais a escola é uma das mais importantes.

RPL: Acredito que só se constroem boas práticas de letramento literário quando os professores ou outros mediadores de leitura acreditam no valor da literatura. O que você diria a esse respeito? Pra que serve a literatura? Que contribuições ela pode oferecer à formação de nossas crianças, adolescentes e jovens?

Hércules: Eu concordo plenamente com você. O professor, para formar alunos leitores, precisa ser, ele também, um leitor. Não se ensina o que não se sabe. Professores leitores, ao tratarem do livro e da leitura em suas aulas, são responsáveis por despertar nos alunos o desejo de, eles também, tornarem-se leitores literários. No âmbito acadêmico, pesquisadores da área são praticamente unânimes com relação a essa forma de pensar. Bartolomeu Campos de Queirós, um homem sensível que dedicou boa parte da sua vida a falar sobre livros e leitura, sempre propagou a ideia do livro como objeto do desejo, preferindo a expressão “gosto pela leitura” à expressão “hábito de leitura”. Para o escritor, falar

em “hábito” podia remeter a práticas menos importantes e até mesmo desvalorizadas contemporaneamente (vejamos, por exemplo, a expressão “hábito de fumar”), enquanto “gosto” está mais associado ao prazer, à leitura e ao deleite por práticas mais valorizadas e legitimadas culturalmente, como “gosto pela leitura”, “gosto pelo cinema”, “gosto pela música”... Mas é importante frisarmos que não é toda leitura de literatura, nem todo gosto pela música ou pelo cinema que é valorizado culturalmente. Já há muito tempo somos bombardeados por diferentes mídias com produtos de gosto duvidoso, de qualidade duvidosa, e estamos usando essa palavra para não sermos muito radicais. É dever da escola e, por conseguinte, dos professores, aperfeiçoar e aprimorar o gosto dos alunos, ampliar o chamado “horizonte de expectativas” do leitor, conforme preconizou Hans Robert Jauss, importante crítico literário alemão na sua “estética da recepção”. A literatura, também recuperando as ideias defendidas por Jauss, constitui uma forma de emancipação da humanidade, porque permite aos leitores se deslocar de suas tarefas cotidianas e mais imediatas. No Brasil, o importante crítico literário Antônio Candido também defende o direito à literatura, em um ensaio de 1988 e que tem sido constantemente citado pelos estudiosos da formação de leitores. Este ano mesmo saiu um livro, publicado pela Universidade Federal de Pernambuco, em que este texto é republicado, acompanhado de um conjunto de ensaios de figuras proeminentes da área do letramento literário aqui no Brasil (LIMA, Aldo de (org). *O direito à literatura*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012). A literatura serve, então, para ampliar os horizontes de expectativas de todos os leitores, sejam eles crianças, jovens e adultos. Por meio da literatura experienciamos diferentes mundos, diferentes épocas, diferentes espaços, mais ou menos distantes da nossa realidade. Outros produtos culturais também nos possibilitam isso, como o cinema, a música e até mesmo as mal faladas telenovelas brasileiras, mas nós, professores e pesquisadores envolvidos com a literatura, acreditamos nessa grande contribuição que a literatura pode

dar para a população, a ampliação do horizonte cultural. Lembremos as já tão citadas palavras dos músicos da banda de rock Titãs: “a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”. Nós não precisamos apenas de bens materiais imediatos, precisamos também de satisfazer nossas necessidades mais “profundas”, digamos assim.

RPL: A partir das pesquisas realizadas no CEALE e da sua experiência na área, que equívocos mais frequentes se observam no tratamento do literário nas séries iniciais do ensino fundamental? Fale um pouco sobre a relação da criança com o livro e com a literatura.

Hércules: Podemos perceber que, felizmente, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a leitura de livros literários, mediada pelos professores ou feita autonomamente pelas crianças já alfabetizadas, tem sido melhor conduzida na perspectiva do deleite, da fruição, enquanto nas séries finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio, a leitura literária vai tomando ares de “ensino de literatura”, que passa muitas vezes pelas famosas “fichas de leitura” e pelos estudos de periodização dos estilos literários e outros “conteúdos”. O livro, a obra em si, é deixado de lado, para se frisar aspectos que passam muitas vezes por outras dimensões do campo literário. Por outro lado, o maior problema que percebemos com relação à leitura dos livros na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental é o uso do texto literário como um livro para “aprender coisas”, tornando a literatura um texto utilitário. Trata-se, portanto, do que a Profa. Magda Soares chamou de “escolarização inadequada” da leitura literária: a literatura chega à escola como pretexto para se ensinar conteúdos como ortografia ou até mesmo para se ensinar hábitos de higiene, conceitos das ciências e coisas do tipo. É preciso, então, que o

professor seja formado de maneira que saiba distinguir um texto literário de um texto utilitário, “travestido” de literatura. Não é inadequado, por exemplo, produzir um livro com configurações típicas de livro infantil (tamanho, imagens, cores e outros recursos gráficos) para ensinar nomes de animais brasileiros, nem conscientizar para uma campanha contra a dengue, mas o professor precisa saber distinguir que aquilo não é um texto literário, porque não tem intenções artísticas, estéticas, com relação à linguagem verbal. Encontramos, mais raramente, livros que, por terem sido escritos por pessoas qualificadas e talentosas, mesmo tendo sido feitos com uma intenção inicial de ensinar algo, o fazem de forma poética, artística. É o caso, por exemplo, do livro *Correspondência*, de Bartolomeu Campos de Queirós, que foi produzido por encomenda, para tratar de questões relativas à cidadania. Este livro tem uma ambiguidade tal que, ao mesmo tempo que é lido por e para crianças, também já foi indicado num edital de seleção para curso de mestrado na área do Direito. Nota-se, também, com relação ao exemplo dado, um primoroso trabalho gráfico, que já se evidencia na capa, que remete ao “envelope aéreo”, que nos reporta aos correios dos anos 70. Cito muitos exemplos do escritor Bartolomeu Queirós por conhecer melhor a obra dele, por ter acompanhado mais de perto a sua produção e saber de alguns detalhes que nem sempre são divulgados. Outros escritores, no entanto, também já produziram obras “de encomenda” com bastante qualidade gráfico-editorial e também literária.

RPL: Em seu artigo “Adolescentes leitores: eles ainda existem” você trata do tema da paixão pela leitura. Parece-me que a escola vem trabalhando numa direção contrária a essa, criando, em alguns casos, forte resistência à literatura. Como avalia essa situação?

Hércules: Quando fui apresentar esse texto numa das edições do Jogo do Livro, muitos me disseram estar curiosos porque a experiência deles mostrava o contrário. É bem verdade que, nesse texto, eu mostrei os resultados de uma pesquisa feita com leitores adolescentes bastante envolvidos com a leitura, o que não é a regra. Mas já tive oportunidade, também, em outras edições do Jogo do Livro, de mediar uma mesa com crianças e adolescentes que se destacavam por terem essa paixão pelos livros. Também encontro, por meio de depoimentos de amigos, professores e pais de adolescentes e crianças, relatos sobre crianças e jovens que se interessam por livros. Muitas vezes, não são os livros recomendados pela escola. Sabemos dos interesses de jovens, hoje, por séries de livros, volumosos, em virtude de fortes esquemas de *marketing*. Embora possamos não gostar desse tipo de livro, não podemos negar que, independentemente do *marketing* que faz com que sejam vendidos e lidos, eles constituem uma possível ponte para a chamada “alta literatura”. Vou contar uma breve história: conheci, faz pouco tempo, a história de um jovem estudante de Ciências Sociais, de cabelo grande, apaixonado por *rock*, que estava lendo Dostoiévski e até aprendendo russo, pela internet. No quarto desse rapaz, havia alguns exemplares de livros dessas coleções e várias revistas japonesas, do tipo “mangá”, que fazem muito sucesso entre os jovens. Percebi claramente o movimento de leitura do jovem. Influenciado por sua mãe, professora universitária da Pedagogia, interessadíssima na literatura para crianças, essa professora me contou que o filho sempre fora um leitor voraz das histórias infantis que a mãe apresentava. Na adolescência, passou por uma fase da leitura de *best sellers* estrangeiros. Quando entrou para a universidade, começou a ler compulsivamente obras da área de política, filosofia, antropologia e sociologia, por sua opção acadêmica. Mas a leitura de uma nova versão de *Um jogador*, de Dostoiévski, e outras obras do escritor russo, já apontava para o interesse pela a “alta literatura”. Acho que, se eu estivesse atuando, hoje, no Ensino Médio, eu tentaria fazer um trabalho que

proporcionasse essa ponte entre um tipo de literatura e outro, se é que podemos polarizar dessa forma. Também ando pesquisando sobre o uso dos *fanfictions* ou *fanfics* por parte dos jovens leitores e acho que aí pode estar um importante aliado do professor e da escola. Se, por conta própria, grupos de adolescentes interagem, comentando e, importantíssimo dizer, produzindo uma espécie de “literatura paralela” à que leem, por que não conhecer e utilizar essa ferramenta na sala de aula? Mas devemos tomar muito cuidado ao escolarizá-la, para não a escolarizarmos inadequadamente.

RPL: No Ensino Médio, etapa da escolarização em que a Literatura ganha status de disciplina curricular, temos observado que as aulas ainda se ocupam mais de estudos históricos e teóricos que propriamente da leitura dos textos, inclusive dos clássicos. Qual deveria ser, na sua opinião, o objetivo da disciplina no Ensino Médio?

Hércules: Acredito que, também no Ensino Médio, a leitura literária deveria ser a tônica. No livro *Como um romance* (Rocco, 1993), Daniel Pennac relata várias experiências de leitura com adolescentes franceses. Filmes como *Sociedade dos poetas mortos* também mostram experiências de leitura no correspondente ao Ensino Médio. O acesso ao livro, a leitura, a discussão sobre o livro, a partir do livro, deve estar presente no ensino de literatura de todos os níveis, da Educação Infantil às etapas mais avançadas dos graus acadêmicos. Aula de literatura, sem leitura do texto literário, na minha opinião, é aula de outra coisa...

RPL: Em uma pesquisa feita no C.A João XXIII, cujo objetivo era traçar o perfil do leitor jovem, constatamos que um dos motivos de resistência à leitura dos clássicos era a dificuldade colocada pelos próprios textos, que os alunos, muito frequentemente,

diziam ser “difíceis”. Esse dado não estaria apontando para a necessidade de que a escola assuma a tarefa de ensinar a ler literatura? O que chamo de ensinar a ler incluiria produzir mediações que ensinassem a lidar com as estratégias e recursos do literário, desenvolvendo habilidades leitoras. Acha que essa seria uma proposta legítima, ou ela pode “ferir” ou “constranger” a experiência literária que, para alguns, deveria ser mais espontânea, livre?

Hércules: Primeiramente, quero parabenizar a UFJF por ter feito essa pesquisa no C. A. João XXIII. Só conhecendo melhor os nossos alunos (leitores ou não) teremos condições de planejar nossas ações e traçarmos metas. A mediação literária é mesmo importantíssima no processo de formação de leitores. Se bem realizada, não vejo como ela feriria ou constrangeria tanto, porque é, a meu ver, a única forma de conscientizar, de formar criticamente esse leitor. Vamos pensar num exemplo prático. Se eu quero que meu aluno de Ensino Médio leia *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, eu posso fazer um trabalho de mediação que passe primeiramente pela leitura de textos que dialoguem com essa obra e sejam mais acessíveis ao jovem, como o livro *O bom ladrão*, de Fernando Sabino. Há também várias obras para cinema e TV baseadas no livro de Machado de Assis. Conhecer essas obras é uma forma de tornar a leitura do livro mais instigante, de mostrar para os alunos que essa obra é importante, que muitos artistas contemporâneos a valorizam, produzem peças, minisséries, filmes baseados nela. Podemos montar um projeto de trabalho que chegue à leitura do clássico passando por textos mais acessíveis e em outras linguagens. O aluno terá paciência de chegar a Machado de Assis? Se o trabalho for bem planejado, eu acredito que sim. Produzir *fanfics*, *blogs* ou pequenos vídeos a partir dessas obras também me parece um trabalho bem interessante.

RPL: Como você avalia o tratamento da Literatura nos livros didáticos?

Hércules: De textos predominantes nos livros didáticos, os textos literários perderam a predominância nesses materiais com a emergência dos estudos de gêneros discursivos, que apontavam para a necessidade de se trabalhar uma diversidade de esferas de circulação, de suportes, de gêneros nessas obras. Mais recentemente, os textos literários voltaram a ser maioria nos livros didáticos e as formas de abordagem deles também foram sendo aprimoradas. Pesquisas que tenho realizado em parceria com a Professora Delaine Cafiero, da Faculdade de Letras da UFMG, têm evidenciado que o trabalho com os textos literários tem sido mais enfatizado nos livros inscritos nas diferentes edições do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, embora haja ainda um longo caminho a trilhar. Conceitos como os de pacto de leitura, fruição literária, intertextualidade, interdiscursividade têm sido melhor trabalhados pelos autores de livros didáticos. É importante destacar, no entanto, que o texto literário no livro didático constitui um recorte, um reendereço da literatura, que precisa ser visto com cautela. O ideal é mesmo o bom, velho e tradicional suporte livro de literatura.

RPL: O que você teria mais a dizer àqueles que desejam dedicar-se à formação de leitores, particularmente, de literatura?

Hércules: Eu diria que sempre é hora de começar a ler livros literários, ou de recomeçar a lê-los. Eu mesmo já tive tantas vezes que me abster da leitura literária por tantos motivos, mas sempre que tenho oportunidade, encontro um momento para me deleitar com um poema, com uma letra de canção bem elaborada, com um conto ou um romance. Eu ainda não havia lido, por exemplo, *A mulher de 30 anos*, de Balzac. Este ano, tive a oportunidade de lê-lo. Gastei mais tempo para ler esse

livro, do que para a leitura de *Solidão continental*, um romance contemporâneo do João Gilberto Noll, ou *O livro das horas*, de Néida Piñon, porque eu também tenho, todos nós temos, acredito, como os alunos dos ensinos fundamental e médio, mais dificuldades de leitura dos textos clássicos, seja pela linguagem utilizada, seja pela estrutura mais ou menos diferente dos textos contemporâneos que costumam ler, mas nada que não possamos transpor quando temos o desejo de ler, de atravessar a ponte.

Novembro de 2012.

Fale para o professor

ESPLENDOR DA LÍNGUA, MISÉRIA DA GRAMÁTICA

Marcos A. Bagno*
bagno.marcos@gmail.com

*Professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Tradutor, escritor com diversos prêmios e mais de 30 títulos publicados, entre literatura e obras técnico-didáticas. Atua mais especificamente na área de sociolinguística e literatura infanto-juvenil, bem como questões pedagógicas sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Destinatário: Professor de Língua Portuguesa;
Endereço: Educação Básica;
Remetente: Professor formador;
Endereço: Universidade.

Os estudos linguísticos modernos, que já contam com pelo menos cento e cinquenta anos de vida, pois se iniciaram em meados do século XIX com o florescimento da linguística histórica comparada, vêm enfatizando sistematicamente os principais problemas da doutrina gramatical tradicional:

1. A limitação do foco de análise à *frase/oração*, considerada autossuficiente, sem ampliação desse foco ao *texto* do qual ela faz parte nem ao *contexto* (histórico, geográfico, político, cultural, interacional, discursivo, ideológico etc.) em que é produzida. É a *miséria da sintaxe*, que também preside o empreendimento teórico das doutrinas formalistas, como o gerativismo chomskiano.

2. A drástica restrição do conceito de “língua” exclusivamente à *escrita* e, mais restritamente, à *escrita literária* e, mais restritamente ainda, à escrita literária de um grupo seleto de autores consagrados e eleitos para servir de “modelos a imitar”. Junto com isso, a

desconsideração absoluta da língua falada, tida como “caótica” e “sem regras”.

3. A *metodologia arcaica* de análise de uma língua viva como se fosse uma língua morta, por meio da dissecação de cadáveres textuais (ou, melhor, de pedaços isolados desses cadáveres, já que o foco se restringe à frase/oração) que serão objeto exclusivo de uma *taxonomia*, isto é, de uma classificação e rotulação de seus componentes, como se isso fosse necessário e suficiente para o real conhecimento do que a língua é e de como ela é usada por seus falantes em situações autênticas de fala e de escrita.

4. O explícito *compromisso ideológico* com as camadas dominantes da sociedade: “é inegável que a gramática sempre esteve sintonizada com a língua da classe mais culta e mais abastada (não existe, historicamente, uma ‘gramática da língua dos pobres’)” (Ilari & Basso, 2006: 208). Assim, no século XVI, o gramático português João de Barros dizia que o modo correto de falar era o dos “barões doutos”, isto é, dos homens (do sexo masculino mesmo) letrados que compunham a aristocracia. Por sua vez, no século XVII, o nobre francês Vaugelas decretava que o modelo de correção era o uso da “parte mais sadia da Corte”. Na década de 1950, o gramático brasileiro Rocha Lima se refere às “classes ilustradas” como inspiração do trabalho do gramático normativo. Em 2005, outro gramático brasileiro, Evanildo Bechara, escreve que é preciso levar os alunos a “falar melhor e com os melhores”, numa atitude tão aristocrática quanto a de Vaugelas. Desde seu nascimento, no mundo de língua grega no século III a.C., a tradição gramatical tem atuado como instrumento ideológico das classes dominantes, veiculando seus valores, suas crenças e sua visão de mundo elitista, oligárquica e autoritária. Ainda que esse compromisso não venha explicitado nas gramáticas normativas produzidas atualmente, ele transparece nas definições de “língua” e “norma” que elas apresentam e também, é claro, na escolha restrita dos

exemplos (sempre literários, de preferência antigos) que servem para abonar as prescrições.

5. A construção desse *modelo artificial* de língua “certa”, que não leva em consideração nem sequer as transformações ocorridas e já plenamente incorporadas na fala e na escrita da própria elite urbana letrada com a qual a doutrina gramatical está historicamente comprometida. Com isso, a nebulosa “norma culta” se torna, de fato, uma *norma oculta* na qual nem mesmo os falantes socialmente prestigiados se reconhecem. Pior ainda é quando ela se transforma numa *norma curta*, como diz Faraco (2008), isto é, num modelo obtuso e tacanho, defendido por quem despreza até mesmo as ponderações mais sensatas acerca da mudança linguística feitas pelos gramáticos e dicionaristas de renome.

6. A atitude eminentemente *prescritiva*, ou seja, a imposição de regras consideradas “corretas” e a condenação de outras, consideradas “erradas”, sem que se dê nenhuma justificativa para isso, como se o que é considerado “certo” fosse algo “natural” e não o resultado de um processo político-ideológico de criação e instituição de uma *norma*, inspirada nos usos de uma dada região (sempre a região de maior prestígio cultural e/ou econômico, ou onde se situa o poder político), e de uma classe social determinada (a elite urbana letrada, representada pelos “grandes escritores”).

7. O emprego de um instrumental de análise que já vem pronto e acabado, como se os termos, conceitos e definições estabelecidos pela tradição gramatical — surgida no mundo de língua *grega* — valessem universalmente para o estudo e o ensino de qualquer língua, o que está muito longe de ser verdade.

Boa parte do esforço científico da linguística moderna tem se dedicado à demonstração das insuficiências da tradição gramatical como teoria de análise da língua e de seu funcionamento.

A ideia de que existe um modo único de “falar certo” e que é imprescindível “estudar gramática” para se alcançar essa competência é

muito arraigada no nosso imaginário cultural, a tal ponto que é frequente, nas salas de aula dos cursos de Letras, estudantes mal entrados na universidade contestarem o que seus professores lhes dizem a esse respeito, travando verdadeiros bate-bocas contra as teorias linguísticas modernas sem se darem conta de que não têm nenhum argumento racional para sustentar suas invectivas a não ser os mitos e superstições que compõem o preconceito linguístico tão impregnado em nossa sociedade (cf. Bagno, 2008) e, infelizmente, ainda preservado e transmitido em nossos ambientes escolares.

O problema mais grave da tradição gramatical não é de ordem teórica, conceitual, epistemológica, embora seja fácil demonstrar suas deficiências nesses aspectos. Afinal, teorias nascem para servir, sempre, como instrumentos *provisórios* para o estudo da sociedade, do ser humano, da natureza e do universo. Como assinala Azeredo (2008, p. 31):

A história dos estudos gramaticais é, também, a história da insatisfação dos estudiosos da linguagem com os modelos descritivos construídos por eles. Toda verdade é provisória — esta é, talvez, a única certeza que fica quando observamos a maneira pela qual o conhecimento humano é construído no curso da história. Não pode ser diferente quando o assunto é a linguagem: nenhum modelo de análise, por mais refinado e complexo que seja, consegue abarcar toda a sua complexidade.

Se pudéssemos encarar a tradição gramatical como um corpo teórico igual a qualquer outro, ou seja, sempre sujeito a revisão e reformulação, tudo estaria tranquilo nesse campo de conhecimento. O grande problema é que, ao longo do tempo, esse corpo teórico se transformou num verdadeiro *dogma*, isto é, segundo a definição do dicionário *Houaiss*, "*doutrina (filosófica, política etc.) de caráter indiscutível em função de supostamente ser uma verdade aceita por todos*".

No entanto, aquilo que, para os filósofos gregos, os primeiros a se debruçar sobre o fenômeno da linguagem humana no mundo ocidental,

eram *hipóteses, especulações, tentativas* de abarcar seu objeto de investigação, *propostas* de interpretação dos fatos da língua (e só da língua grega, é sempre bom ter isso em mente), foi transformado, por força de um pesado *investimento ideológico* operado ao longo dos séculos, numa *disciplina normativa*, ou seja, numa espécie de código de leis que determina o que é *certo* e o que é *errado* no comportamento linguístico das pessoas.

Essa ideologia se impregnou tão profundamente na cultura ocidental que ela passou incólume, ilesa e intacta por todas as grandes revoluções políticas, econômicas, científicas, sociais ocorridas nos últimos dois mil anos!

Deixamos de acreditar que a Terra é plana e o centro do universo; abandonamos a ideia de que as moscas nascem da carne podre por geração espontânea ou que os sapos caem do céu com a chuva; aprendemos que existe a força da gravidade e passamos a explorá-la; descobrimos que existem micro-organismos responsáveis por doenças fatais e aprendemos a combatê-los; fomos apresentados a uma teoria elegantíssima sobre a evolução dos seres vivos no planeta e sobre as origens modestas do ser humano, como mero descendente de algum mamífero primitivo; descobrimos e aprendemos a controlar a eletricidade; desvendamos a chave da genética humana com a descoberta do DNA; nos tornamos capazes de armazenar uma quantidade incalculável de informação num pequeno objeto de um milímetro de espessura e um centímetro quadrado; enviamos objetos tripulados e não tripulados para fora da órbita da Terra e com eles temos aprendido muito sobre os outros corpos celestes que nos rodeiam; conseguimos nos libertar do jugo dogmático da Igreja (e de seu terrorismo espiritual) depois da criação do Estado laico; obtivemos incontáveis conquistas sociais como a abolição da escravatura, o fim do colonialismo, o reconhecimento dos direitos das mulheres, as legislações contra o racismo e todo tipo de discriminação social...

Apesar de tudo isso, continuamos a aprender e a ensinar que *frase* “é um enunciado de sentido completo”, com as mesmas palavras empregadas pelos gramáticos alexandrinos, como se isso não fosse uma deslavada inverdade, capaz de ser refutada por trilhões de exemplos de frases que não têm sentido nenhum se não forem analisadas dentro de suas condições textuais, cotextuais e contextuais de produção:

Ainda assim, estes e seus herdeiros pretendem relegá-lo ao esquecimento. (*Carta Capital*, nº 709, 8/8/2012, p. 12)

É óbvio que estamos diante de uma frase. É perfeitamente possível fazer sua análise sintática nos moldes tradicionais:

- sujeito: *estes e seus herdeiros*
- verbos: *pretender/relegar*
- objeto direto de PRETENDER: *relegá-lo ao esquecimento*
- objeto direto de RELEGAR: *o*
- adjunto adverbial: *ainda assim, etc.*

No entanto, quem são “estes e seus herdeiros”? Quem é o “o” de *relegá-lo*? A que modo ou atitude se refere “ainda assim”? Se a frase realmente tivesse “sentido completo”, nenhuma dessas dúvidas se levantaria... No entanto, essa definição aparece estampada sem susto nas nossas melhores gramáticas normativas (Cunha e Cintra, 1985, por exemplo).

Reiterando: o maior problema da tradição gramatical não é de natureza *teórica* — muito pelo contrário, os primeiros gramáticos lançaram hipóteses valiosíssimas sobre o funcionamento das línguas e muitas de suas intuições se revelam geniais e úteis até hoje: é graças a eles que os linguistas modernos continuam a usar termos como *sujeito, predicado, verbo, pronome, conjunção* etc. O maior problema é acreditar que essa doutrina tradicional é perfeita e incontestável e — o que é infinitamente mais grave — acreditar que ela precisa ser ensinada na íntegra a crianças

que, no caso brasileiro, chegam à 5ª série ou ao 6º ano praticamente analfabetas!

Os problemas teóricos internos da tradição gramatical são muitos e, uma vez que o seu foco de interesse se limita ao estudo da *frase*, os instrumentos de análise dessa tradição se revelam insuficientes para o estudo (e mais insuficientes ainda para o *ensino*) da língua concebida como *texto e discurso* — isto é, da língua concebida como uma atividade sociocomunicativa de *produção de sentido* para a interação dos falantes entre si e para a construção e manutenção de suas relações sociais por meio da linguagem (relações que, evidentemente, não são só e necessariamente pacíficas e tranquilas: a fala e a escrita são, com frequência, muito mais fontes de conflitos do que de consensos).

Pessoalmente, sou contra o ensino explícito da gramática na escola fundamental por razões de ordem *social* (o baixíssimo nível de alfabetismo pleno proporcionado por nosso sistema educacional, em que uma alta porcentagem de crianças e adolescentes chegam à 5ª série / 6º ano sem saber ler e escrever) e de ordem *teórica* (as insuficiências e incoerências da doutrina gramatical tradicional). No entanto, mesmo que se admitisse que cabe ensinar gramática na escola, ainda poderíamos perguntar: por que tem de ser desse jeito, com base na doutrina tradicional, e não em alguma outra proposta de análise da língua?

É preciso lembrar o tempo todo: a doutrina gramatical tradicional surgiu no mundo de *língua grega*, e esse não é um fato de menor importância, muito pelo contrário. Os filósofos e filólogos gregos construíram seu aparato de análise tendo como objeto exclusivo de estudo a língua grega ou, mais especificamente, *a variedade de língua grega falada e escrita pela reduzidíssima elite masculina letrada de sua época*.

Qualquer comparação mínima entre duas línguas diferentes, até mesmo entre línguas da mesma família, até mesmo entre línguas muito próximas (como o português brasileiro e o português europeu), até mesmo entre variedades regionais de uma mesma língua (como a

variedade mineira rural do Vale do Jequitinhonha, a variedade mineira urbana da periferia de Belo Horizonte, a variedade mineira urbana da Zona da Mata etc.), é suficiente para explicitar o óbvio: que nem tudo o que existe na língua/variedade A existe na língua/variedade B ou, também, que existem fenômenos gramaticais na língua/variedade A que se manifestam de modo diferente na língua/variedade B.

Basta isso para abandonar, na prática pedagógica, a doutrina gramatical tradicional: surgida no século III a.C. para descrever e prescrever uma variedade de língua muito restrita — *o grego escrito no dialeto regional ático pelos grandes autores de um remoto passado glorioso da literatura grega (século VIII a V a.C.)* —, ela já não dava conta de analisar a contento nem sequer o grego realmente falado e escrito naquela época, que dirá analisar satisfatoriamente línguas muito diferentes daquela modalidade antiga de grego (a começar do grego moderno).

Por ter nascido no mundo de língua grega, por ter se concentrado exclusivamente na modalidade escrita literária do passado e, principalmente, por analisar apenas *frases isoladas* dessa modalidade exclusiva, a doutrina gramatical tradicional deixa de contemplar uma infinidade de fatos linguísticos importantíssimos que ocorrem nos incontáveis idiomas falados e escritos mundo afora.

É claro que a ciência linguística tem provado a existência de *traços universais* nas línguas humanas — afinal, todos os seres humanos são dotados das mesmas capacidades cognitivas, têm todos as mesmas necessidades de interação com sua comunidade e de apreensão do mundo que os rodeia, e se valem dessas capacidades cognitivas para satisfazer essas necessidades. Por isso é impossível imaginar uma língua humana que não se realize por meio da *predicação*, isto é, da enunciação de um argumento acompanhado da atribuição de propriedades/qualidades/acidentes a esse argumento; que não tenha como exprimir a sucessão dos eventos no tempo e os aspectos dessa sucessão; ou que não disponha de itens lexicais ou de regras

morfossintáticas para designar os participantes da interação verbal; ou que não apresente a categoria morfossintática da *transitividade* (imagine uma língua em que todas as possibilidades de objeto para o ato de *comer*, por exemplo, fossem designadas por verbos intransitivos específicos: seriam necessários milhares de verbos!) etc.

No entanto, também sabemos que esses traços universais se realizam, em cada língua, de maneira muito distinta. Isso obriga os pesquisadores e teóricos a construir, para cada língua, uma descrição gramatical particular, que tente dar conta do maior número possível de regras que governam tal idioma.

Por exemplo, como palavras que podem substituir outras a tradição gramatical só se refere aos *pronomes*. No entanto, existem mais palavras que exercem essa mesma função e recebem, na teoria linguística, o nome de *proformas*. Em várias línguas encontramos *pró-adjetivos* e *pró-advérbios* — em português, a palavra *assim* funciona muitas vezes como um *pró-adjetivo/pró-advérbio*:

- A: — O Augusto vem agindo *de um modo muito ríspido* com a Sílvia.

B: — Eu já reparei, e faz tempo que ele age *assim*.

- A: — Esse seu bife *malpassado* está com uma cara ótima, vou pedir um *assim* para mim também.

Em várias línguas também existem *proverbos*, como o conhecido verbo inglês *do* que pode ser empregado no lugar de qualquer verbo mencionado anteriormente: *Peter and Mary dance but I **don't***, em que *don't* substitui *dance*. Também há provérbios em português: *É verdade que morei no Rio, mas **foi** por pouco tempo*. Existem também *pró-orações*, termos que substituem orações inteiras: *Joana acha que meu cachorro está doente, mas Geraldo **não***, em que *não* retoma a oração "acha que

meu cachorro está doente” — seria descabido então classificar, como se faz tradicionalmente, esse *não* como “advérbio”.

Ainda sobre os verbos, será que merecem essa classificação gramatical as palavras em itálico nos seguintes enunciados?

(1) Eu ainda gosto muito dela, *sabe*?

(2) *Vira e mexe* o Antônio se manda para o Rio.

(3) Acho a cor desse vestido muito *cheguei*.

(4) Esse bolo é tão gostoso que *chega* dá vontade de comer ele todo!

(5) A gramática tradicional mal dava conta do grego, que *dirá* de outras línguas!

(6) Leva o guarda-chuva: *vai* que chove quando você estiver no meio da rua!

(7) *Tomara* que não chova!

(8) Estou com dor de barriga. Também, *pudera*: tomei um pote de sorvete sozinho!

(9) *Será* que todas essas palavras são mesmo verbos?

(10) Me liga assim que você chegar em casa, *tá*?

Em todos esses exemplos, as palavras em itálico não correspondem em nada à definição tradicional que as gramáticas dão dos verbos. Em alguns casos, elas se comportam como *marcadores interacionais*; em outros, se assemelham muito a *advérbios*; em (3), temos um uso muito próximo do de um *adjetivo*; em outros, porém, é difícil encontrar uma categoria tradicional onde encaixar esses usos, absolutamente normais no português brasileiro, inclusive nas variedades urbanas de prestígio. Quem tiver alguma boa proposta de classificação para elas, por favor me avise! Afinal, como bem afirma Perini (2006, p. 186), a incerteza quanto à classificação de fenômenos da língua

pode parecer muito incômoda para as pessoas acostumadas a recorrer à gramática (ou aos gramáticos) em busca de respostas categóricas e definitivas a suas dúvidas. O que estou dizendo aqui (e que pode desagradar a alguns) é que nem tudo se sabe a respeito da estrutura da língua — pior, nem tudo pode ser descoberto, porque em certos casos falta evidência e não vemos onde obtê-la. [...] A alternativa seria dar uma resposta a todo custo — mas em linguística não se faz afirmações sem fundamento; e para um linguista não é vergonha dizer 'não sei'.

Essas afirmações de fato podem parecer chocantes para as pessoas que acreditam, por força da nossa tradição dogmática de ensino de língua, que toda e qualquer palavra e toda e qualquer construção que ocorre na língua já estão perfeitamente previstas, documentadas e definidas pela gramática normativa. Agridoce ilusão... Nem tudo o que está na gramática normativa ocorre de fato na língua viva, e nem tudo o que de fato ocorre na língua viva está na gramática normativa. E ninguém precisa se desesperar por isso! Basta não querer "ensinar gramática" a todo custo e, em vez disso, concentrar os esforços em coisas mais relevantes, como fazer ciência ou *letrar* quem ainda não sabe ler nem escrever direito...!

Referências

- AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo, Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 50ª ed. São Paulo, Loyola, 2008.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola, 2008.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*. São Paulo, Contexto, 2006.

PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva*. São Paulo, Parábola, 2006.

Resenhas

SANTOS, Leonor Werneck. RICHE, Rosa Cuba. TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

Fernanda Cristina Ferreira*

nandacferreira@hotmail.com

* Aluna do curso de Letras da UFJF, bolsista do PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, vinculada ao Grupo de Pesquisa FALE.

Conhecida por publicar livros de especialistas destinados a orientar e a capacitar professores de línguas e estudantes de Letras e Pedagogia nas recentes inovações de teorias e práticas linguísticas, a coleção LINGUAGEM & ENSINO lançou no ano de 2012 o livro "*Análise e produção de textos*", da autoria de Leonor Werneck Santos, Rosa Cuba Riche e Claudia Souza Teixeira. A obra tem como principal objetivo instrumentalizar o professor de Língua Portuguesa (LP) do ensino fundamental (EF) a contemplar as três práticas centrais de linguagem sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): leitura, produção textual e análise linguística.

O livro foi escrito por três autoras conceituadas no âmbito da pesquisa sobre ensino de LP e Literatura no Brasil. Leonor Werneck Santos é doutora em LP pela UFRJ, onde leciona desde 1995. Rosa Cuba Riche é doutora em Teoria da Literatura pela UFRJ. É professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Práticas de Ensino desde o ano 2000. Claudia Souza Teixeira é doutora em Língua Portuguesa pela UFRJ. Atualmente é professora de LP, Literatura Infantil e Juvenil e de Metodologia da Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Todas têm vasta experiência tanto em sala de aula como professoras de língua, quanto em cursos de

formação inicial e continuada de docentes, além de publicações de livros e artigos na área de linguística aplicada ao ensino de LP.

Muito vem se estudando sobre a eficácia do trabalho com gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de LP, sobretudo nas últimas duas décadas. O livro "*Análise e produção de textos*" visa, assim como recomendam os PCN, tomar como objeto de trabalho o texto, integrando as três práticas de linguagem: leitura, produção textual e análise linguística. Escrito de maneira clara e envolvente, a obra funciona como um manual que auxilia o professor de língua materna do segundo segmento do EF na formação de competentes leitores e produtores de textos.

O livro é dividido em cinco capítulos, nos quais são abordados os tópicos de maneira didática, com sequências de atividades seguidas de comentários que especificam detalhadamente as características e objetivos do conteúdo estudado. De modo a fundamentar seus argumentos, as pesquisadoras retomam a autores como Koch, Kleiman e Marcuschi.

No primeiro capítulo, "*Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa*", as autoras traçam algumas observações acerca do ensino da língua, caracterizado tradicionalmente por regras normativas e nomenclaturas. No entanto, ressaltam o consenso entre pesquisadores e especialistas sobre a importância do trabalho com o texto em sala de aula. Embora seja importante que o aluno conheça as nomenclaturas da gramática normativa, é de extrema valia que o professor mostre como usar a língua e em que contexto optar por uma ou outra construção. Essa abordagem, que considera a diversidade de textos, pode colaborar efetivamente para desenvolver as competências linguísticas dos educandos, que é o principal objetivo do ensino da língua materna. No decorrer do capítulo, de forma interessante, as autoras trabalham

conceitos referentes ao texto, como coesão, coerência, tipologias, gêneros textuais e o texto como unidade de ensino. Mostrando as diversas formas de se trabalhar com gêneros escritos, as pesquisadoras escolhem os de fácil acesso aos alunos, comuns aos livros didáticos, e exploram as características linguísticas, formais e as funcionalidades desses gêneros (especificamente reportagem, crônica, tirinhas e receita). Com relação aos gêneros textuais orais, ressaltam a importância de se trabalhar tanto os gêneros espontâneos (como o bate-papo, conversa telefônica) quanto os mais regrados (como a entrevista, debate e seminário). Propõem atividades em que se parte do conhecimento de mundo dos estudantes, transcorrendo pela análise das características do texto até chegar à produção final, construída da oralidade dos alunos à escrita escolar.

O capítulo seguinte, "*Prática de leitura de textos orais e escritos*", busca ampliar a concepção de leitura, que inclui qualquer texto oral ou escrito, verbal ou não verbal. As autoras dedicam o capítulo à leitura como compreensão, e não apenas como decodificação, expandindo os conceitos de alfabetização e letramento, a fim de que o aluno se torne um competente leitor, capaz de fazer inferências, levantar hipótese e construir sentidos. Sabiamente, as autoras especificam as etapas e estratégias de leituras envolvidas em atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, o que leva os alunos a interagir com o texto e suas estruturas, e relacioná-las ao contexto. Para atingir a compreensão, as autoras abordam a intencionalidade dos textos, levando os alunos a aumentarem seu domínio lexical, traçando relações entre o dito e o inferido.

A obra traz em seu terceiro capítulo, "*Prática de análise linguística*", diferentes abordagens do ensino de LP, de maneira mais específica, o ensino de gramática. Assim, os professores poderão se orientar e optar, de forma eficiente, pelas abordagens mais produtivas. Em consonância com os PCN quanto à reflexão sobre os usos linguísticos, as pesquisadoras

ressaltam a análise linguística como prática indissociável da leitura e da produção textual. Com o objetivo de orientar o professor na tarefa de operacionalizar, em atividades, a análise linguística, o livro traz sequências de exercícios que auxiliarão os professores a tornar mais clara essa perspectiva. Como exemplo, propõe atividades com diversos gêneros textuais (como conto, quadrinhos, reportagem, resenha e anúncio publicitário); no entanto, alertam que a inserção da análise linguística ao ensino de LP se dará gradativamente.

Visando a mudanças no paradigma pedagógico, no capítulo "*Produção de textos orais e escritos*", as pesquisadoras especificam e evidenciam o caráter mediador que a linguagem carrega e seu papel no desenvolvimento cognitivo dos discentes. Pautadas nas teorias sociointeracionistas e sociodiscursivas, as autoras dissertam sobre a importância de se desenvolver a capacidade discursiva dos alunos tendo como instrumento indispensável os gêneros textuais. No decorrer do capítulo, elaboram questões com critérios de textualidade e etapas de produção textual, sendo essas preparação, pré-escrita, planejamento do texto, primeira produção, produção escrita do texto – 1º rascunho, revisão pós-escrita, avaliação da produção textual, avaliação, reescrita do texto; essas ferramentas auxiliarão na correção do professor e no processo de aprendizagem do aluno. O capítulo comporta, também, projetos de leituras e de produção textual, com sugestões de atividades interdisciplinares e, ainda, atividades extras que têm como objetivo intervir na coerência textual, o que permitirá ao aluno organizar melhor seu texto.

O último capítulo, "*Propostas de atividades: integrando as práticas de linguagem*", traz uma série de propostas de atividades que integram as três práticas de linguagem já citadas, apresentadas nos PCN, focando em textos orais e escritos. As autoras orientam que os professores adaptem as questões ao nível e às necessidades de sua turma. Nesses exemplos,

são explorados três gêneros escritos (notícia de jornal, conto e editorial) e um oral (conversa), visando uma abordagem sociointeracionista de leitura e produção textual, através da análise produtiva da língua. Fazendo jus ao caráter de “material pedagógico” que recebe o livro, algumas das atividades propostas nesse capítulo foram elaboradas com enunciados que podem ser repassados diretamente aos alunos e outras são orientações para auxiliar o professor. De uma forma sabiamente planejada, as autoras destacam as atividades de produção textual das demais, uma vez que essas necessitam de uma abordagem diferente de trabalho.

O livro “*Análise e produção de textos*” adota a perspectiva da gramática como instrumento para a reflexão sobre os usos linguísticos. O professor exerce o papel de mediador entre o aluno e o texto, sendo, assim, fundamental o seu papel. Essa obra sintetiza algumas teorias importantes para o ensino de língua materna e mostra que, através de atividades com gêneros textuais, é possível desenvolver as habilidades e os conhecimentos linguísticos dos alunos. Em suas últimas folhas, encontra-se uma lista bibliográfica que tem como objetivo orientar os professores na pesquisa de novos conceitos e aprofundar seus conhecimentos.

O livro atende com competência ao objetivo de contribuir com a prática dos professores, de forma clara, com uma leitura dinâmica e agradável. Sem dúvida, constitui-se um material rico tanto para estudantes quanto para profissionais em serviço.

Enviada em 18 de dezembro de 2012.
Aprovada em 21 de dezembro de 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Maria Alice Fernandes. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período da pós-alfabetização ao 5º ano.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Vanessa Almeida Stigert*
vanessa_stiigert@hotmail.com

*Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O primeiro volume da série “*Ensinar leitura e escrita no ensino fundamental*”, intitulado “*Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano*” abarca, fundamentalmente, importantes reflexões sobre o ensino da escrita e leitura do período posterior à alfabetização até o 5º ano. Essa obra, coordenada pela doutora em Linguística Stella Maris Bortoni-Ricardo, com auxílio de sua orientanda Maria Alice Fernandes de Souza, é resultado de uma pesquisa sociolinguística que ainda hoje permanece em andamento.

A produção é destinada a professores que estão atuando em sala de aula, à formação inicial e continuada. Com a intenção de promover uma reflexão sobre o que tem ocorrido nas escolas brasileiras, o livro apresenta várias fontes de debates e sugestões de intervenções para os leitores.

O livro é sistematizado com uma introdução, seguida por quatro unidades, em cujo interior há aulas, as quais são fontes essenciais de análise e sugestões de trabalho. A maioria das aulas possui os tópicos “Refletindo juntos”, “Saberes que colhemos na comunidade, saberes que colhemos nos livros” e “Trocando mensagens”, salvo algumas exceções. As autoras facilitam a compreensão da leitura ao identificarem a idade e a turma a que se destinam as aulas. Outro aspecto facilitador são os boxes existentes ao lado das páginas, que são constituídos por explicações e referências das fontes de estudo sobre o tema trabalhado na aula. Um

aspecto crucial que as autoras explicitam na introdução é a concepção de ambas sobre a língua materna, já que é por meio dessa fundamentação que o trabalho será analisado.

A primeira unidade, “Falar, ler e escrever em sala de aula”, possui quatro aulas; a primeira, terceira e quarta se referem à reflexão sobre variantes linguísticas. A professora realizou um trabalho com diferentes turmas; todas as atividades foram pautadas no pressuposto da existência de variações da língua, trazendo na quarta e última aula da unidade o conhecimento sobre três conceitos dos contínuos que se relacionam com tal variação. Na segunda aula, a docente desenvolveu uma atividade sobre o tipo textual instruir; com esse movimento, trabalhou as características próprias dessa tipologia e salientou a relevância social que esses saberes abarcam.

Na segunda unidade, “Modos de falar, modos de escrever”, três aulas subsidiaram a pesquisa. As pesquisadoras permaneceram analisando a mesma turma na primeira e segunda aulas, nas quais há um trabalho sobre a influência que a linguagem oral traz à escrita. Com o auxílio do dicionário e outros suportes, a professora levantou uma rica discussão sobre o que é próprio da escrita e da oralidade. Já na terceira aula, em outra turma, as docentes exploraram os conceitos de tempos verbais e suas funcionalidades.

Duas aulas são ministradas na terceira unidade: “Produzindo diferentes gêneros de texto”. Uma tem como objetivo construir o conceito de “diagrama sequencial”, ensinando, assim, às crianças a construir narrativas; e fazer com que elas tenham seu repertório de vocabulário ampliado, dando destaque para a escrita e reescrita de textos. À última aula restou a construção do sentido da tipologia instruir, em que a professora mencionou o que significa sentido comum e figurado.

“Revisando conceitos básicos” é o título da última unidade do livro que, como sugerido, faz uma revisão do projeto realizado em todas as outras unidades. Traz, ainda, uma peça teatral infantil sobre festas

juninas e sua suposta utilidade para a realização de outras atividades que contemplem o uso de gêneros textuais. Finalizando, as autoras dão ênfase aos debates que aconteceram durante a pesquisa e suas implicações.

Sem sombra de dúvidas, a produção das pesquisadoras é extremamente válida no âmbito educacional, visto que trata de temas atualizados e relevantes no campo da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa, sobretudo nos anos iniciais, etapa educacional muitas vezes pouco contemplada com os estudos aqui relatados. De maneira exemplar, conclui-se que os principais objetivos foram cumpridos. Positivamente as autoras fazem com que a pesquisa se relacione com a comunidade onde ela é realizada, fornecendo exemplos para outras instituições educacionais. Em contrapartida, ao longo do trabalho, senti a falta de explicações e reflexões embasadas teoricamente, que provavelmente dariam ainda mais sentido ao trabalho.

Enviada em 09 de novembro de 2012

Aprovada em 30 de novembro de 2012